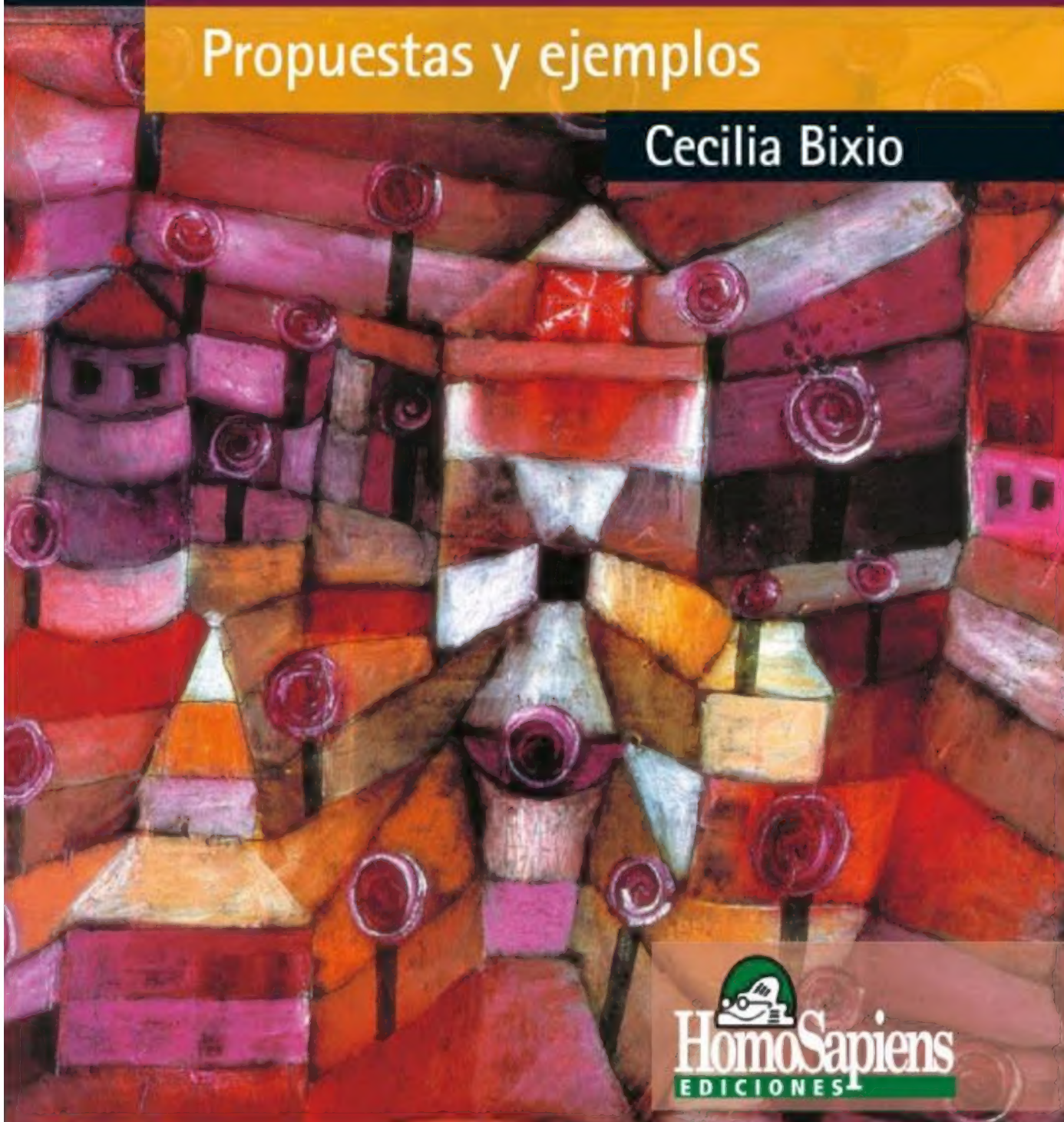


□ Educación

Cómo planificar y evaluar en el aula

Propuestas y ejemplos

Cecilia Bixio




HomoSapiens
EDICIONES

CÓMO PLANIFICAR Y EVALUAR EN EL AULA

Propuestas y ejemplos

Cecilia Bixio



Bixio, Cecilia

Cómo planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos
1a ed. 10a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2020.
148 p.; 22x15 cm. (Educación)

ISBN 978-950-808-377-7

I. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

1ª edición, 2003

10ª reimpresión, noviembre de 2020

© 2003 · **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina

Tel: 54 341 4243399 • 4253852

editorial@homosapiens.com.ar

www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.

Prohibida su reproducción total o parcial.

ISBN 978-950-808-377-7

Este libro se terminó de imprimir en noviembre de 2020

en **Buenos Aires Print** de Walter A. Santiago | Tel. 011 4225-6553

Pte. Sarmiento 459 | Lanús | Buenos Aires | Argentina.

*A Norma Pogliotti, por su calidez y profesionalidad,
por “saber estar ahí”, poniéndole el cuerpo a la educación.
Por ayudarnos a imaginar una escuela donde
se aprende y se enseña sin lastimar.*

*“Creo que llegamos a ser lo que nuestro padre nos
ha enseñado en los ratos perdidos, cuando no
se preocupaba por educarnos.
Nos formamos con deshechos de sabiduría.”*
El péndulo de Foucault, U. Eco

ÍNDICE

• PRESENTACIÓN	13
-----------------------------	----

PRIMERA PARTE

La planificación

• CÓMO ENTENDEMOS LA PLANIFICACIÓN	19
• LA PLANIFICACIÓN COMO ORGANIZADORA DEL TRABAJO DEL AULA	21
• EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL (PCI)	37
La planificación institucional estratégica	39
• LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA	51
• LOS PROYECTOS DE AULA	57
I. el <i>qué</i> de los proyectos	61
II. el <i>cuándo</i> de los proyectos	65
III. el <i>cómo</i> de los proyectos	67
IV. el diseño	69
V. la metodología	71
• LA PLANIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	77

SEGUNDA PARTE

La evaluación

• CÓMO ENTENDEMOS LA EVALUACIÓN	89
• EVALUACIÓN DE PROCESOS Y RESULTADOS	93

• CRITERIOS, INDICADORES, MOMENTOS, TIPOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	97
• QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR	103
• EVALUACIÓN 10 PUNTOS	115

TERCERA PARTE

Los fundamentos psicopedagógicos

• PSICOLOGÍA Y DIDÁCTICA	119
I. los argumentos	119
II. en la escena del aula	127
III. ajustando los argumentos	139
• BIBLIOGRAFÍA	145

Presentación

PRESENTACIÓN

Este libro intenta ser un disparador para discutir los problemas de la planificación y de la evaluación. En el mismo se han recopilado capítulos y artículos ya publicados, los que han sido revisados, ampliados y corregidos.

Es producto del trabajo realizado en la Escuela Cooperativa Casaverde, de la ciudad de General Roca, provincia de Río Negro, por lo que agradezco a los directivos y docentes la posibilidad de mantener un debate permanente y fluido que me ha permitido pensar los problemas de la educación en el marco de una relación institucional e interpersonal enriquecedora, democrática, amable y comprometida con la tarea de educar.

La primera parte toma el problema de la planificación desde tres perspectivas: un punto de vista técnico, otro instrumental y otro pedagógico.

La segunda parte toma el problema de la evaluación de los contenidos conceptuales y procedimentales

La tercera parte toma los fundamentos psicopedagógicos que le otorgan sentido a la planificación y evaluación áulicas.

Entendemos a la planificación como un instrumento de trabajo, el instrumento de trabajo del docente por excelencia, y en este sentido hay opciones técnicas que el docente puede hacer, pero siempre entendiendo que estas opciones técnicas responden a criterios pedagógicos que el docente debe atender y, sobre todo, entendiendo que la planificación ha de ser, en todos los casos, útil para el docente, ha de ser el modo como el docente se identifica para realizar su labor, es la guía con la que trabaja, es, en suma, su herramienta de trabajo.

No hay buenos o malos modelos de planificación, pero hay algunos que son más adecuados a determinados modos de trabajo y otros menos adecuados. Buscamos ser congruentes con un modo de pensar la educación, la práctica áulica, y por ende, la planificación de dicha labor.

Sostener una concepción constructivista del aprendizaje, una concepción dialéctica del proceso de enseñar y aprender, implica tomar en el aula determinadas decisiones acerca de los modos de trabajar, determinadas maneras de pensar las estrategias didácticas que se implementarán, y también, por lo tanto, determinadas maneras de pensar la planificación de esas estrategias didácticas. Por lo tanto, entendemos que la planificación no es un listado de contenidos ni un listado de actividades o ejercicios para el alumno. Planificar es realizar una reflexión acerca de cómo enseñamos, cómo aprenden nuestros alumnos determinados contenidos a través de determinados proyectos y actividades que se realizan de determinada manera porque tenemos, como docentes, determinados objetivos que esperamos cumplir.

Planificar es, entonces, reflexionar acerca de nuestra práctica e intentar transmitir algo de la dinámica del aula, las propuestas que tenemos como docentes para trabajar, para que el trabajo áulico pueda ser más comunicable, y por tanto, menos solitario, a la vez que más y mejor organizado y secuenciado.

Una buena planificación es un excelente documento que nos permite compartir nuestro trabajo con los colegas, a la vez que ayuda a nuestra organización en el aula.

Por otra parte, entendemos a la evaluación como instancias permanentes en el proceso educativo que nos otorgan información útil para revisar nuestras propias estrategias didácticas y las estrategias de aprendizaje de nuestros alumnos.

A su vez, la evaluación nos permite contextualizar histórica, conceptual e institucionalmente los procesos educativos. Queda una deuda pendiente, la evaluación de los procesos institucionales. Hasta aquí nos referimos a la evaluación áulica, tomando como referencias los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Respecto a la dimensión institucional, hacemos sólo una referencia que tomamos de otro libro nuestro ya publicado por la misma editorial, sobre el proyecto educativo institucional y la planificación estratégica del equipo directivo.

Planificar y evaluar son dos de las labores básicas del docente, ambos procedimientos habrán de ser pensados como instrumentos de trabajo y mediadores entre el aprender y el enseñar.

Lo que se juega en el aula asume así formas particulares que dependen en gran parte de cómo hemos diseñado las propuestas y cómo las evaluamos.

La calidad de la educación que la escuela pueda brindar está en íntima conexión con estas cuestiones básicas de los procesos educativos.

Aunque, como en todas las cuestiones importantes, cabe una aclaración: son instrumentos, mediadores, como las escaleras o las redes, tal como le dijo Guillermo a Adso:

“Has dicho algo muy bello. El orden que imagina nuestra mente es como una red, o una escalera, que se construye para llegar a algo. Pero después hay que arrojar la escalera, porque se descubre que, aunque haya servido, carecía de sentido. (...) Las únicas verdades que sirven son instrumentos que luego hay que tirar”.

El Nombre de la Rosa. U. Eco

PRIMERA PARTE

La planificación

CÓMO ENTENDEMOS LA PLANIFICACIÓN

A veces parece que quisiéramos planear el destino completo de toda la humanidad. A veces pareciera que algún genio maligno se hubiera adueñado del sentido común y nos indicara las formas más absurdas de planificar. Grillas obsoletas donde habremos de inventar conceptos, procedimientos y actitudes a combinar.

Instrumento eficaz cuando sirve para pensar. Instrumento alienante cuando sólo es papelco a llenar para otro que lo exige por cumplir mera formalidad.

Proponemos objetivos, diseñar nuevos caminos, inventar situaciones, ponerles riqueza y humor a cada cosa que hacemos, volcar cuanto imaginamos en la hoja de papel, no puede ser semejante a la labor del burócrata que completa formularios, iguales, parejos, idénticos unos a los otros, uniformes. Nunca podrá ser un molde para que salgan iguales, como budines de pan, y sostener la ficción, cada vez más cuestionada por ingenua y por quimera, de la tan mentada ilusión de homogeneidad.

Planificar tendría que ser una acción tan creativa, tan juguetona y audaz que nos permitiera disfrutar de la incompletud de nuestro hacer, sabiendo de antemano que nunca será posible llevarla al aula tal cual, sabiendo de antemano que siempre es y será una acción falaz, modificable y re-creable.

LA PLANIFICACIÓN COMO ORGANIZADORA DEL TRABAJO DEL AULA

La planificación es un instrumento de mediación entre los significados contruidos por la ciencia, la cultura escolar y los del alumno. Entre los sentimientos, valores y comportamientos promovidos y esperados por la cultura escolar y los de una determinada comunidad social, histórica a la que pertenecen docentes y alumnos, valiendo en este caso aclarar que se ponen en juego “distancias” socioculturales y generacionales.

Partimos de afirmar que la planificación del docente es un instrumento de trabajo indispensable para su labor cotidiana, por lo que se hace indispensable pensarla de manera tal que facilite dicha labor. De ninguna manera proponemos un modelo como único o mejor. Se trata más bien de acercar elementos que el docente pueda utilizar de acuerdo a sus necesidades y construir sobre esta base la planificación que considere más conveniente y viable para trabajar. La planificación, como elemento articulador de una determinada concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y la práctica áulica, requiere que sea flexible, dinámica.

En la medida en que el docente se vea compelido a utilizar un determinado modelo o criterio de planificación, ésta dejará de ser su herramienta de trabajo para transformarse en una sobre carga a su labor, un trámite a cumplir, una exigencia burocrática.

Si bien estamos de acuerdo en afirmar que es conveniente que las escuelas adopten criterios consensuados en cuanto a sus modos de planificar, esto sólo puede lograrse por la vía de la discusión conjunta, la reflexión teórica y los acuerdos institucionales solventados en fundamentaciones convincentes, y no en meras reglamentaciones o “modas pedagógicas”.

Ejes orientadores de la planificación

Por todo lo expuesto, lo que sigue *no es un modelo* de planificación. Son conceptos generales, básicos, que se proponen como *ejes orientadores* de la planificación. Más abajo proponemos un ejemplo concreto sobre la base de una posible manera de pensar la planificación de secuencias.

1- Toda planificación implica contradicciones y desajustes que pueden ser revisados y que la propuesta de la “secuencia didáctica” intenta resolver.

2- Los conocimientos no se “adquieren”, se construyen. Esto implica comprender que el sujeto *debe tener la posibilidad de construirlos*. Muchas veces se piensa que un niño tiene dificultades para aprender, porque no “comprende” las explicaciones del docente o no “retiene” ciertos conceptos. Pero, no siempre se le brindan al niño las oportunidades ni condiciones adecuadas para que pueda construir ese conocimiento. Toda planificación debe prever las diferentes instancias y posibilidades de construcción de los conocimientos, por lo que no puede ser un mero listado de contenidos.

3- Todo conocimiento supone *nociones y esquemas* previos, sobre los cuales es posible luego construir los conocimientos escolares. Esto no significa que todo conocimiento suponga *conocimientos* previos. Esquemas y conocimientos no son sinónimos. Cuando hacemos referencia a nociones nos referimos a las nociones de espacio, tiempo, causalidad y objeto. Sobre la base de estas cuatro nociones fundamentales, que el niño de seis o siete años, al ingresar a la escuela ya ha construido (aunque aún falten varios años para completar su construcción definitiva), pues las ha ido construyendo a lo largo de sus experiencias de juego y vida cotidiana, se asientan otras nociones más complejas, tal como la noción de número, inclusión de clases, y luego de peso y de volumen, que le permiten a su vez, construir esquemas operatorios más complejos también. Sobre la base de estas nociones se construyen los esquemas de acción y esquemas conceptuales, que le permitirán al alumno otorgar significaciones a los datos de lo real, a las situaciones que se le presenten, a las consignas y actividades docentes. Es desde aquí que el alumno construye los conocimientos, que pueden o no articularse con otros conocimientos escolares construidos en años anteriores. Pero, incluso en

el caso que sea conocimientos nuevos, siempre habrá un antes, un esquema o noción anterior que le dará el sentido y la significación al conocimiento nuevo.

4- En la construcción de los conocimientos hay una secuencia que se reitera: Primero en el propio cuerpo, luego en el cuerpo de los otros en interacción con el propio, en tercer lugar, en el espacio y tiempo físicos con objetos concretos, para finalmente poder acceder al espacio y tiempo simbólico, en un primer momento con signos y símbolos convencionales, tales como los números, las letras o las figuras geométricas; y en un segundo momento, con aquellos que implican combinación de estos últimos e incorporación de otros modos de representación, como son los mapas, las operaciones algebraicas, etc. De esta primera secuenciación general, se procede a una segunda secuencia, que es la que se articula en el plano simbólico, y que varía según sea el conocimiento de que se trate. Hay secuencias generales que respetan los conocimientos lógico-matemáticos, lingüísticos, físicos y sociales. Cada uno de ellos, a su vez, reconoce secuencias específicas para conceptos y procedimientos particulares.

5- Cada contenido escolar reconoce otros contenidos que sin su asistencia sería muy difícil aprender. Lo mismo podríamos decir para el caso inverso: hay contenidos que, si no se apoyan en otros que los contextualicen y les den sentido, se obstaculiza el aprendizaje significativo. La selección de los contenidos y sus secuencias no está desvinculada de las intenciones educativas, los objetivos que el docente se propone y los criterios de evaluación con los que trabaja.

6- La planificación tiene un sentido orientador y formador. En la medida en que este sentido recorra más de un camino posible, habrá de permitir con mayor flexibilidad la incorporación de la diversidad como así también la recuperación de las interpretaciones culturales locales y universales.

7- Toda planificación habrá de articular significativamente los objetivos, los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación, de manera tal que la secuencia y ordenación de la planificación mantenga una coherencia explícita respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende sostener.

8- La planificación, en tanto instrumento de trabajo del docente, habrá de ser lo suficientemente flexible como para permitir su ajuste y adecuación constante a las posibilidades y dificultades del grupo de alumnos, previendo en las secuencias, grados de complejidad y de profundidad en los contenidos que se trabajen. De esta manera se espera respetar el proceso real de aprendizaje de los alumnos y encontrar en la planificación una guía para la selección de estrategias por parte del docente en la conducción de dicho proceso.

9- Por último, el docente habrá de tener presente los modos como se “forman, desarrollan, transmiten y transforman los productos simbólicos que constituyen la cultura y cómo son reproducidos, asimilados y recreados por los individuos y grupos” (PÉREZ GÓMEZ, 1999).

Las secuencias didácticas pueden pensarse tomando como eje los contenidos, las actividades o los objetivos, pero, cualquiera sea el caso, siempre han de estar imbricados estos elementos de modo tal que se sostengan unos sobre otros, y sean coherentes con las reales necesidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con relación al contenido podemos advertir una estructura lógica, una estructura psicológica y una estructura curricular. La primera nos refiere a las ligazones conceptuales que los articulan en el marco de una determinada teoría o ciencia, mientras que la segunda nos remite a las condiciones que la estructura lógica del sujeto presenta a la hora de intentar su aprendizaje, y a lo que conocemos como psicogénesis de las nociones y conceptos. El tercer eje, que está dado por la lógica curricular, esto es, la articulación que dicho contenido presenta con relación a los otros contenidos del área, vertical y horizontalmente. Cuando el docente toma una decisión acerca de cómo presentar los contenidos y secuenciarlos, evidentemente está haciendo jugar sus propias representaciones acerca de cómo se aprende, pero también, lo que sabe sobre la disciplina sobre la cual está en ese momento trabajando y el conocimiento que tiene del curriculum del año o grado para el que está

preparando la clase. Los proyectos institucionales y curriculares, brindan en este sentido una importante ayuda, dado que explicitan estas relaciones curriculares y las articulan con intenciones educativas institucionales y con una determinada posición psicopedagógica que –se supone– ha sido consensuada previamente por el equipo de la escuela.

Las tres estructuras cuentan a la hora de planificar una secuencia, sin embargo se advierte por investigaciones psicológicas (Cf. Bruner, Ausubel, Coll, etc.) que es la estructura psicológica la que lleva el mayor peso a la hora de decidir. La naturaleza del contenido nos orienta, en tanto docentes y, en todo caso, especialistas en determinada materia. Pero será la lógica psicológica la que imponga la secuencia. Por su parte, la estructura curricular nos permite tomar decisiones acerca de cómo articular dicha secuencia con otras, qué tiempo disponerle, con qué modalidades didácticas trabajar.

Las secuencias pueden tener una orientación conceptual, teórica o procedimental. En cada una de ellas se prioriza algún tipo de contenido: los contenidos conceptuales, los principios, hechos y leyes, los procedimientos. Hay secuencias que se corresponden con los conceptos pero éstos deberán estar a su vez secuenciados según las actividades que el alumno realizará para su aprendizaje.

De esta manera, el mapa conceptual nos ayuda a trazar un posible recorrido atendiendo a la estructura lógica del contenido, según jerarquías conceptuales que van desde los elementos más inclusores hasta los menos inclusores, vertebrados por conectores que hacen las veces de bisagras entre los diferentes conceptos a trabajar. Luego, esa red conceptual habrá de ser transformada en una secuencia didáctica, y aquí entra a jugar la estructura psicológica del contenido. Finalmente, la secuencia incluye la planificación de otros contenidos tales como los procedimientos, las actividades, los objetivos, la evaluación, el tiempo, etc. todo lo cual queda sostenido desde la lógica que le da la estructura del proyecto institucional y curricular de la escuela.

Las actividades también suponen una secuencia, la que queda referida a los objetivos que se pretenden lograr, y ya no solamente a los contenidos conceptuales sino también a los contenidos procedimentales que se espere enseñar. Secuenciar actividades implica reconocer que cada una de ellas requiere determinadas habilidades, destrezas, procedimientos, información, etc. que el alumno deberá poner en juego. La secuencia de actividades habrá de llevarnos a la construcción de los contenidos escolares, pero también a su articulación con otros contenidos de otras áreas y a alguna posible trans-

ferencia de los mismos, como así también posibilidades de evaluación y autoevaluación.

La elección de las actividades pueden pensarse como acciones desglosadas de un problema mayor (la secuencia didáctica), lo que implica reconocer los diferentes aspectos que la componen y sus conexiones internas, diferentes tareas y subtarecas, a partir de las cuales las jerarquizamos y ordenamos.

Hay así criterios uniformes para ciertos aprendizajes, pero no para todos los aprendizajes escolares. En múltiples casos, el docente apela a su propia experiencia o propone una serie de actividades que, en su conjunto, supone podrán llevar a la construcción del contenido deseado. Si bien estas estrategias docentes suelen dar algún resultado, quedan libradas a muchos azares haciendo imprevisible el logro que podrá alcanzarse.

Por ejemplo, si queremos que el niño comprenda que su cuerpo está formado por un esqueleto, las funciones que éste cumple y las partes de que se compone, es frecuente encontrar las siguientes actividades, pero sin que se correspondan necesariamente con una misma secuencia: ver radiografías (generalmente de partes y enfoques diferentes), unir las en un solo esqueleto, ver un esqueleto (en el caso que en la escuela o en un museo lo tengan), dibujar su cuerpo y dibujar dentro el esqueleto (a lo que los alumnos suelen agregarle otros órganos o “cosas” que suponen hay dentro), leer textos sobre el cuerpo humano, subrayar en una copia que entrega el docente los nombres de los huesos que se mencionan, aprender alguna canción o poesía con el nombre de los huesos, tocarse las manos, brazos y piernas y advertir que dentro hay huesos, etc. Después de realizar todo esto se supone que el alumno habrá formado una idea acerca de qué es el esqueleto, cómo se compone y para qué sirve. Nada garantiza que siga pensando que el esqueleto es algo que sólo tienen los muertos y que pueda ensamblar dicha idea con sus propios huesos.

Hay una fuerte idea que se ha formado el docente, acerca de cómo se aprende, detrás de cada manera de presentar las actividades de aprendizaje.

El diagnóstico pedagógico

Para que los procesos de enseñanza puedan incidir significativamente en los procesos cognitivos de los alumnos, se hace imprescindible, como un primer paso diagnóstico, indagar las ideas previas del alumno acerca de

los temas, conceptos y teorías que han de trabajarse, y a partir de estas ideas previas, seleccionar las estrategias didácticas adecuadas.

Sin embargo la cuestión no se agota en enunciarlo y reconocer los mecanismos psicológicos responsables del conocimiento. Hay que, a su vez, otorgarle un lugar pedagógico a dichas teorías previas, y aclarar el tipo de tarea a realizar a partir de ellas. Esto es, transformar el problema psicológico en un problema didáctico. Y para ello atender no sólo a los mecanismos psicológicos responsables del conocimiento, sino también a los contenidos específicos disciplinares que se han de enseñar y construir. Por tanto, las estrategias didácticas que se seleccionaron, contemplan dos dimensiones:

1- Dimensión epistémica: a- **Histórico Epistemológica** (génesis y transformación de las disciplinas y teorías científicas); b- **Lógico epistemológica** (estructuración lógica, coherencia y contradicciones, articulación y conflictos, entre los conceptos, construcción de hipótesis y procedimientos investigativos de las teorías científicas)

2- Dimensión cognitiva: a- **Histórico Cognitiva** (génesis y transformación de las estructuras cognitivas, esquemas, teorías y objetos de conocimiento); b- **Lógico-Cognitiva** (estructuración lógica, coherencia y contradicciones, articulación y desfasajes entre esquemas, objetos de conocimiento, teorías y conceptos ingenuos, contruidos o en proceso de construcción por parte del sujeto)

Estas dos dimensiones con sus correspondientes aspectos, que hemos descrito, están pensadas, no como secuencias en sí mismas, sino como fundamento y sostén de las secuencias didácticas. Por lo tanto, de lo que se trataría, es de sostener la elección de una secuencia de construcción de los conceptos científicos al interior de las teorías, teniendo a su vez en cuenta, la historicidad de los conceptos involucrados.

Tradicionalmente se ha respetado la secuencia histórico-cronológica en la enseñanza de las ciencias. Actualmente, y dada la impregnancia psicológica en las propuestas pedagógico-didácticas, se tiene en cuenta, de una manera más definida, la génesis y transformación de las ideas infantiles, la construcción de los esquemas conceptuales y la lógica de la estructuración cognitiva.

Así, por ejemplo, se busca fundamentar las secuencias didácticas en la enseñanza de la lecto-escritura y del cálculo, en la evolución y transformación de las teorías infantiles, de acuerdo a los resultados de investigaciones psicológicas básicas, que han puesto de manifiesto la existencia de dichas secuencias. Sin embargo es sabido que esto solo no alcanza para decidir una estrategia didáctica de enseñanza.

En el caso de la educación de jóvenes y adultos, el problema se complejiza, dado que no hay investigaciones que den cuenta de secuencias claras en la construcción de los objetos de conocimiento científicos, que forman parte de los curricula; y se sostiene en forma casi exclusiva en la secuencia histórico-cronológica del desarrollo disciplinar.

En los casos en que se pretende romper con este criterio cronológico, el docente no suele tener a mano recursos validados para tomar decisiones. Así, por ejemplo, no hay nada que garantice que para entender la noción de democracia representativa, sea necesario aprender primero, la noción de tiranía griega, de democracia directa o la de monarquía. Aunque sí parecería ser necesario contextualizar dichas teorías en el marco de las transformaciones sociales y económicas mundiales.

Tampoco conocemos investigaciones psicológicas que den cuenta de todas las articulaciones posibles entre ideas previas, ingenuas y conceptos científicos. Por ejemplo, la idea de clima, como idea ingenua, precientífica, puede actuar como obstaculizador o facilitador del aprendizaje del concepto científico de clima. Lo mismo puede pensarse del concepto de especie, economía o de institución.

Por tanto, y según lo muestra la práctica docente, parece más bien que lo que se hace necesario como previo no es el establecimiento de una secuencia conceptual lineal, sino entre un contexto y los diferentes conceptos que dan cuenta de una construcción teórica. Más bien se podría pensar que la secuencia puede ser establecida como una primera construcción de un marco o contexto general, a partir del cual otorgar significación a los contenidos de aprendizaje.

Entonces, una secuencia, implica: 1) Construcción de un contexto significativo; 2) Articulación de las ideas previas y sus posibles significaciones para ajustar los sentidos; 3) Articulación de los diferentes conceptos y procedimientos con relación a dicho contexto significativo.

En este sentido, aparece como importante el estudio de las maneras como los conocimientos previos (ideas y aprendizajes previos) actúan favore-

ciendo u obstaculizando la construcción de conceptos científicos. Finalmente, y como problemática articuladora, se nos presentan las decisiones didácticas, que el docente toma para la selección, secuenciación y presentación de los conceptos científicos.

Este proceso de interiorización implica secuencias, lo que ha sido definido por GALPERÍN (1978) como “interiorización por etapas” y su propuesta tiende a facilitar el paso de la actividad externa a la interna, tomando como puntos de apoyo a los procesos de mediación.

Galperín define la secuencia de las tareas escolares tomando cinco aspectos o etapas básicas:

- 1- Crear una concepción preliminar de la tarea
- 2- Dominar la acción utilizando objetos
- 3- Dominar la acción en el plano del habla audible
- 4- Transferir la acción al plano mental
- 5- Consolidar la acción mental

El aprendizaje, desde una perspectiva epistemológica constructivista, es entendido como la transformación o reorganización de esquemas y teorías previos, en tanto implican la reconstrucción de un objeto de conocimiento intuitivo en un objeto de conocimiento científico, entendiendo por *objeto de conocimiento* tanto a un concepto, como a una teoría o disciplina científica, y también la destreza y procedimientos que esas disciplinas o teorías implican.

En la selección de estrategias didácticas estarían presentes, entonces, opciones que el docente realiza con relación a la propia disciplina, tanto como con relación a las mejores opciones desde el punto de vista de las posibilidades cognitivas de los sujetos, y no solamente en términos de una secuencia de estructuras cognitivas, sino con relación a las posibilidades de los sujetos según hayan construido determinado tipo de objetos de conocimiento, y estén en determinadas condiciones de apropiarse de otros de manera sustantiva y en profundidad, y no mecánica o arbitraria. Hablamos así, de esquemas y teorías que los sujetos han construido y deben reorganizar en función de las exigencias de la disciplina que se trate. Estamos en presencia de un problema que compete tanto a la psicología como a la didáctica. *El cambio o transformación conceptual.*

Entendemos que el problema del cambio conceptual, pertenece tanto al campo específico de la psicología como de la didáctica. Por tanto, la información que obtengamos de dichas investigaciones psicológicas y didácticas respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, han de orientarse de manera de influir sobre dichos procesos con una finalidad educativa, que podemos definir en términos de *transformación conceptual*. A su vez, estas informaciones facilitarán la construcción de secuencias de aprendizaje que favorezcan esta transformación, partiendo de reconocer los conocimientos previos y de facilitar los procesos de asimilación y acomodación de los esquemas de conocimiento.

Planificación de las Actividades

Distinguimos entre actividad pre-planificadas y pos-planificadas. Como dice **E. FERREIRO** (1989) "Entiendo por actividades pre-planificadas las que se presentan con un tipo de material y una descripción de la actividad hechos con anticipación y sugeridas al maestro para que las aplique en clase. Por actividades pos-planificadas entiendo el tipo de actividad hecha a partir de lo interactivo de la clase o a partir de algún registro que hace posible elaborar las actividades futuras."

Otro aspecto importante está referido a la fuente de la actividad, esto es, cómo surgen las actividades. Si surgen provocadas por el maestro o de inquietudes que los niños acercan al aula. (ver en los proyectos cómo surgen, si son por motivos sociales, hechos importantes, etc.)

Diferenciamos las actividades individuales, en pequeños grupos o colectivas (con todo el grupo clase)

Hay que advertir que cualquiera sea la actividad que el docente proponga y cualquiera el modo o fuente de la misma, habrá que prever que, dada la indiscutible heterogeneidad de cualquier grupo, las actividades habrán de diseñarse contemplando diferentes niveles de realización. Con esto estaremos en condiciones de garantizar la flexibilidad necesaria que habrá de tener la planificación, que permita trabajar con la diversidad sin quedar apegados a determinados niveles de desarrollo real, suponiendo que la ayuda que reciban permitirá trabajar en la Z.D.P. y así favorecer los aprendizajes.

La originalidad de una propuesta pedagógica constructivista consiste en la riqueza de las actividades, en el modo como se articulan, los materiales

que se utilizan, y, sobre todo, en la modalidad de intervención que asume el docente, en la manera como conduce el proceso.

El conocimiento de los diferentes niveles de conceptualización por los que atraviesan los niños con la construcción de las diferentes nociones y conceptos puede ser una importante ayuda para tomar decisiones acerca de las secuencias, con la condición de que sea sólo un punto relativo de partida para organizar la progresión de las actividades.

Las actividades deben estar interrelacionadas entre sí, de manera que una lleve a la segunda, la contenga de alguna manera y la supere en algún grado de complejidad.

La presentación de actividades como situaciones problemáticas, le permite al alumno enfrentarse con desafíos que lo van a ayudar a avanzar en sus conceptualizaciones.

La planificación de la estrategia didáctica secuencial

Nuestra propuesta de planificación consiste en trabajar con el criterio de **estrategia didáctica secuencial**. Cada estrategia será secuenciada durante el año, abarcando tantas actividades como sean necesarias para dar cuenta de los objetivos propuestos.

Por lo tanto, la propuesta consiste en planificar secuencias didácticas que contemplen los diferentes elementos que intervienen, incluyendo como datos esenciales, la estrategia didáctica del docente y la estrategia de aprendizaje del alumno.

PRIMERO: Elaboración de una red conceptual por área, anual (esquema jerárquico y relacional), guiada por cinco preguntas, según propone Gowin:

- ¿Cuáles son las preguntas claves a las que responde el conocimiento de la disciplina en cuestión?
- ¿Cuáles son los conceptos claves?
- ¿Qué métodos de investigación utiliza para generar el conocimiento?
- ¿Cuáles son las afirmaciones principales que formula en respuesta a las preguntas claves?
- ¿Qué juicios de valor hace intervenir?

SEGUNDO: Realizar una selección de los conceptos principales que se van a trabajar en la secuencia didáctica, entendida como una unidad de sentido. Esta selección la realizamos sobre la base de la red conceptual anual, la cual es reordenada de acuerdo con las leyes de la organización psicológica del conocimiento significativo, según propone Novak:

- Todos los alumnos pueden aprender significativamente a condición de que dispongan, en su estructura cognoscitiva, de conceptos relevantes e inclusores.
- El contenido de aprendizaje debe ordenarse desde los conceptos más generales e inclusivos hasta los más específicos y particulares.
- La presentación de estos conceptos más generales debe apoyarse en ejemplos concretos que faciliten su comprensión.
- La incorporación de nuevos conceptos debe hacerse mostrando siempre las relaciones que estos nuevos conceptos tienen con los anteriores, jerárquicamente más relevantes e inclusores, tanto como las relaciones que mantienen entre sí.

En síntesis: se trata de construir una jerarquía conceptual de escala descendente, según una modalidad de presentación cíclica de todos los conceptos con el fin de promover la diferenciación progresiva y la integración reconciliadora de los mismos, poniendo de relieve las relaciones de diferente naturaleza que mantienen entre sí.

A este esquema le agregamos tres principios:

- La construcción de los conceptos se hace a partir de la utilización de estrategias de aprendizaje que están directamente vinculadas a ciertos **procedimientos** que asumen la categoría de contenidos, aunque no necesariamente de conceptos.

- Estos procedimientos pueden ser ingenuos o científicos. Los primeros están ligados a los modos de construcción espontánea de los objetos de conocimiento de acuerdo a las posibilidades de las estructuras cognitivas. Los segundos, están ligados a los modos de construcción aprendidos –en la institución escolar– de los objetos de conocimiento de acuerdo a las posibilidades de las estructuras cognitivas, la zona de desarrollo próximo, las intenciones educativas, la manera como conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje la/el docente, y las actividades (material propuesto, consigna, tipo de actividad, modalidad de realización individual o grupal, etc.) presentadas por el docente para la construcción de los mismos.

- Todo contenido escolar está determinado por el contexto escolar en el que se realiza, y este contexto está constituido tanto por las acciones del docente como por las normativas y reglamentaciones que rigen en la institución escolar.

TERCERO: Formulamos los objetivos que nos proponemos en términos de procesos y resultados.

CUARTO: Explicitamos la estrategia de enseñanza que llevaremos a cabo, la que se divide en tantas instancias como sean necesarias. Cada una de estas instancias es considerada una actividad de enseñanza-aprendizaje e incluye:

1- la consigna que daremos: se refiere a los siguientes aspectos:

- **QUÉ:** refiere al contenido conceptual
- **CÓMO:** refiere al contenido procedimental
- **CON QUÉ:** refiere a los materiales de apoyo. Los recursos que habremos de utilizar y la bibliografía seleccionada. (mediación instrumental)
- **CON QUIÉN:** refiere a la modalidad de trabajo, si individual o grupal (mediación social).

- **CUÁNDO:** refiere al tiempo previsto para la estrategia didáctica. En qué momento se realizará la actividad, si en horario de clase o fuera de este horario. Luego en el cronograma, se la ubica en una semana y un mes determinado.

- **DÓNDE:** refiere al lugar donde se realizará la actividad, si en el aula, en otro lugar de la escuela o fuera de la misma.

2- Las acciones que realizarán los alumnos: metacognoscitivas y procedimentales, entendiendo que destacar los procedimientos es una instancia enriquecedora de la labor escolar, abriendo en la sala de clase espacios para trabajar diferentes modos y criterios de resolución de situaciones problemáticas, utilizando los procedimientos *estándar* como una posibilidad, como una construcción relativa e histórica, posible de ser modificada, mejorada, transformada¹.

3- las acciones que realizará el docente: se refiere al tipo de ayuda que el docente dará, las interacciones que producirá, las que promoverá y las que impedirá.

4- los criterios de evaluación que se utilizarán: El modo como vamos a evaluar la estrategia y los resultados alcanzados por el grupo de alumnos.

5- el cronograma: Incluye los tiempos previstos para cada una de las actividades que componen la secuencia didáctica, articulados en función del calendario escolar.

De esta manera, evitamos la planificación en forma de grilla, que asume la forma de un listado de conceptos, y en la columna de al lado, el listado de procedimientos. En este esquema, los contenidos conceptuales y procedimentales se relacionan con la actividad, la consigna y los objetivos y el material, siendo la estrategia un todo dinámicamente articulado con las estrategias de aprendizaje que puedan poner en juego los alumnos.

1. Cf. Bixio, C. (1997) Los contenidos procedimentales, Homo Sapiens, Rosario.

El problema didáctico con que nos encontramos es cómo presentar esta estructura para facilitar su aprendizaje. Por lo tanto habremos de tener en cuenta tanto la estructura lógica de los contenidos como los procesos psicológicos y socio-afectivos que los sujetos ponen en juego.

Amory llegó a los trece años con una estatura y una esbeltez verdaderamente notables y cada vez más apegado a los rasgos celtas de su madre. Se había sometido a los tutores y maestros particulares en ocasiones distintas; la idea era que progresara sin descanso, cada vez más, emprendiendo el aprendizaje en el lugar donde lo había dejado su anterior maestro. Pero, sin embargo, ninguno de los tutores fue capaz de encontrar el sitio donde Amory "había dejado" y, gracias a ello, pudo conservar su mente en buena forma.

Más acá del Paraíso. F. SCOTT FITZGERALD

EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL (PCI)

El **Proyecto Curricular Institucional (PCI)** forma parte del **Proyecto Educativo Institucional (PEI)**. Decimos que el proyecto educativo institucional guía y orienta el accionar de la escuela, dado que allí se explicitan los lineamientos de la política educativa, los principios, objetivos y criterios generales a partir de los cuales se tomarán las decisiones, se seleccionarán los contenidos, se evaluará a los alumnos, docentes y directivos, se decidirá cómo invertir el dinero, se diseñarán las estrategias didácticas, etc. Es una suerte de “declaración de principios, propósitos y pautas”; que se concreta anualmente en la **planificación anual institucional y estratégica (PAI)** y en las **planificaciones anuales docentes (PAD)**.

el Proyecto Educativo Institucional

orienta la elaboración de

la Planificación Anual Institucional

el Proyecto Curricular Institucional

que son los marcos organizadores de

la Planificación Anual Docente

LA PLANIFICACIÓN ANUAL INSTITUCIONAL Y ESTRATÉGICA

Anualmente, el proyecto institucional se actualiza en la **Planificación anual Institucional**.

Definimos a la planificación institucional **tradicional**, como **cerrada, estática y protegida contra toda influencia exterior**, esto es, que toma en cuenta solamente los elementos y aspectos internos de la institución, y se basa en un conjunto de datos de carácter cuantitativo.

La responsabilidad de esta planificación institucional es de la dirección y está conducida por una sola persona o por un pequeño grupo (director/a y vicedirector/a generalmente). El resultado se concreta en un plan lógico y articulado, que da por hecho el que se pueda elaborar un plan definitivo.

“La planificación convencional establece proyectos estáticos, que representan un gran esfuerzo intelectual, pero que en la práctica tienen muy poca utilidad para la institución”, menos aún cuando se trata, como es hoy el caso de las escuelas argentinas, de facilitar, acompañar y producir transformaciones.

Por el contrario, la planificación institucional **estratégica**, en oposición a la tradicional, es **abierta, flexible y sensible a las influencias del exterior**.

Entiende a la escuela como un sistema abierto y dinámico, sensible a las influencias externas, y es por ello, que entre las dimensiones que abarca, incorpora la *dimensión comunitaria*.

De esta manera, la planificación deja de ser una etapa inicial que concluye con la escritura de un plan, para pasar a ser un proceso continuo de *planeación*², articulado a la calidad de las intervenciones y ya no a la cantidad de los datos. Sus ventajas son que permite visualizar con precisión

2. Cf. ARGUIN, GERARD, (1988) *La planeación estratégica en la universidad* Presses de l'Université du Québec, Canadá.

los aspectos más débiles y más fuertes de cada escuela, y refleja mejor el aspecto dinámico de la institución.

La planificación estratégica es un modo de planificar el cambio y el futuro, integrando las diversas informaciones que provienen del medio externo e interno. Incorpora la realidad cambiante de un manera lógica y realista, favoreciendo la información cualitativa por sobre la cuantitativa.

Por lo tanto, implica definir los problemas observados en las diferentes *dimensiones* institucionales, elaborar *objetivos* en función de ellos, y *actividades* para el logro de dichos objetivos. Los objetivos propuestos son los que orientarán las decisiones, pero ya no hacia el futuro, sino las decisiones actuales a partir del futuro construido como *futuros escenario posibles*.

En síntesis, la caracterizamos como:

ABIERTA: Llamamos abierta a la planificación que puede ser completada, revisada y reconstruida permanentemente. Una planificación cerrada no prevé modificaciones. Una planificación abierta prevé, por las características de su diseño, cambios y ajustes orientados por *escenarios futuros*.

FLEXIBLE: Como un modo de pensar y planificar el cambio y el futuro, integrando las diversas informaciones que provienen del medio externo e interno, incorporando la realidad cambiante. "El análisis de la *realidad* social, cultural, económica, política, con vistas a diseñar los caminos que permitan poner a la escuela en el lugar más apropiado para cumplir sus funciones sociales, requiere flexibilizar los modos de pensar a la propia institución, a la sociedad y a las relaciones entre ambas dimensiones." (BARÉS, 1995)

ESTRATÉGICA: Permite visualizar de manera integrada las decisiones institucionales orientadas por el futuro, y en estrecha relación con su medio ambiente.

"El planeamiento estratégico es un modo de pensamiento de la dinámica institucional que se asienta en el análisis prospectivo de los escenarios futuros en los que habrá de desplegarse la acción. No se trata de 'adivinar' el futuro: la prospectiva social no consiste en un ejercicio esotérico ni en una alquimia que posibilite 'construir' un futuro conforme al cual luego se actúe. Ni alqui-

mia ni arquitectura social. Se trata sí de analizar, ponderar y precisar las variables que intervienen en la configuración de las dimensiones que se pretende comprender. Sobre la base de los comportamientos posibles de tales variables, se constituyen los derroteros más plausibles y las combinaciones de esas variables en las diversas formas posibles. (...) El diseño de las estrategias de desarrollo institucional implican, en esta perspectiva, preparar capacidades de respuesta ante las contingencias, elasticidad y rapidez en las decisiones y redefinición de las disponibilidades operativas de la organización. Esto supone estructuras flexibles que ya no pueden quedar atrapadas en los manuales de organización o en los nomencladores rígidos de funciones de las concepciones tradicionales.” (BARÉS, 1995)

Dimensiones de la planificación institucional estratégica

Las acciones que se incluyen en la planificación institucional estratégica se diseñan en cuatro dimensiones:

1- Dimensión Organizacional: Es el conjunto de aspectos estructurales que determinan el estilo propio del funcionamiento de nuestra institución escolar. Incluimos aquí los organigramas, la distribución de tareas, el uso del tiempo y de los espacios.

Esta dimensión se refiere a un orden de cuestiones que podrían considerarse como el nudo esencial de la acción escolar, a su condición más genuina: la disposición de los esfuerzos y de los recursos, estrategias, tácticas y técnicas de la dinámica organizacional para el logro de los aprendizajes, la labor educativa en su más preciso sentido, que se concreta en la dimensión Didáctico-Pedagógica.

2- Dimensión Administrativa: Administrar es planificar las estrategias, considerando recursos humanos y financieros, y los tiempos disponibles. Evaluar la gestión y cada una de las acciones institucionales, buscando las correcciones necesarias para mejorarlas. El manejo de la información es un aspecto relevante de la administración. Esta información ha de ser significativa y contribuir a orientar la toma de decisiones.

Esta dimensión incluye las estrategias y dispositivos que se diseñan y emplean para la generación, acumulación, tratamiento y distribución de la información relevante para la toma de decisiones, para la orientación general de la institución escolar, y para optimizar la vinculación con los restantes organismos y subestructuras intra y extraescolares.

De lo anterior se desprende que una adecuada organización de la información de la escuela permite obtener bases de datos útiles al momento de efectuar acciones para mejorar la calidad educativa.

Una propuesta de organización de la información, puede contemplar las siguientes áreas:

- Información sobre resultados cuantitativos.
- Información sobre resultados cualitativos.
- Información sobre el proceso de organización y administración del establecimiento.
- Información sobre el proceso pedagógico.

3- Dimensión Didáctico-Pedagógica: Es la planificación de las actividades que definen a la institución escolar, en sus fines y objetivos educativos, diferenciándola de otras instituciones sociales. El eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos.

Aspectos que se incluyen en esta dimensión:

- Modalidades de enseñanza,
- Teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes,
- Valor y significado otorgado a los saberes,
- Criterios de evaluación de los procesos y resultados.

4- Dimensión Comunitaria: Se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento.

La dividimos en:

- Sentido estricto, abarca a todos los miembros de la comunidad educativa de la escuela
- Sentido amplio, abarca a diferentes instituciones de la ciudad, y al medio circundante de la escuela.

Pasos a tener en cuenta en la planificación institucional estratégica

PRIMER PASO: *la definición de los problemas en las 4 dimensiones*

La Planificación Institucional parte de definir los problemas que se deberán afrontar ese año. Por ejemplo: una escuela puede tener problemas en el sistema de información de alumnado.

Si bien éste es un problema que se puede definir como de la dimensión administrativa, las consecuencias de dicho problema se trasladan a otras dimensiones.

Por ejemplo: Es un problema que, en el área didáctico-pedagógica puede dificultar el trabajo docente, dado que no está disponible la información que se necesita para tomar ciertas decisiones respecto a cierto alumno o grupo de alumnos.

Por otra parte, si se considera necesario actualizar el sistema de información, las acciones que se diseñen, también habrán de incluir a otras dimensiones.

Por ejemplo: A la dimensión didáctico-pedagógica habrá que preguntarle qué información requiere y cómo necesita que esté procesada o presentada. Lo mismo a la dimensión organizativa. Si en el sistema de información anterior no se preveía la dimensión comunitaria, habrá que incluirla y para ello deberemos acudir a esa dimensión para ver qué aspectos tomar y qué información hace falta allí.

Como se puede observar, los problemas desbordan a las dimensiones, pero no podemos desconocerlas, porque al diseñar las estrategias de solución, debemos atenderlas a todas. De lo contrario, puede suceder que superpon-

gamos esfuerzos o debamos duplicar el trabajo, con la consecuente pérdida de tiempo y/o dinero.

Por ejemplo: hemos advertido, en la dimensión didáctico-pedagógica, un marcado desinterés de los niños por el área de las Ciencias Naturales, adjudicamos este desinterés al hecho de que son escasos los trabajos que se pueden realizar dado que no contamos con un laboratorio adecuado. Priorizamos entonces la construcción de un laboratorio y contratamos a un especialista en el tema para que nos asesore. Invertimos dinero y esfuerzo en esta empresa, que retaccamos de otras necesidades.

Si hubiéramos analizado el problema también desde la perspectiva comunitaria, hubiéramos encontrado que el Planetario de la ciudad³ tiene un museo interactivo de ciencias del que podíamos disponer, y asesoramiento para las escuelas.

SEGUNDO PASO: *los propósitos que se pretenden cumplir*

Siguiendo con el ejemplo anterior, el propósito puede ser actualizar o modernizar el sistema de información de la escuela, o estimular el aprendizaje de las ciencias físico-naturales en los alumnos.

Para el logro de estos propósitos, surgidos de un análisis del o los problemas que se han advertido, se diseñan **propuestas**. Como por ejemplo, la construcción del laboratorio o la implementación de un sistemas informático para la escuela.

Estas propuestas deben discriminarse en actividades, y cada actividad ha de ser motivo a su vez de un minucioso análisis de factibilidad por la disposición de tiempo, dinero y personal.

PROPÓSITO: Estimular el aprendizaje de las Ciencias Naturales PROPUESTA: Construir un laboratorio de Ciencias	ACTIVIDADES
--	--------------------

³. Nos referimos al Planetario y Observatorio de la ciudad de Rosario, que cuenta con un museo interactivo de ciencias, y con programas para las escuelas primarias y secundarias.

TERCER PASO: *las propuestas desagregadas en actividades*

Las actividades están diseñadas en las cuatro dimensiones mencionadas. Aclarando en cada una:

- Objetivo (s), preferentemente enunciados en términos de resultados
- Recursos materiales y humanos
- Tiempo
- Criterios de evaluación.
- Costo total de la actividad, incluyendo servicios que se utilizarán

CUARTO PASO: *el o los responsables de llevar a cabo la propuesta*

Es importante que al organizar una propuesta, se establezcan los responsables del mismo. Puede ser uno, varios o todos los docentes de un área, un curso, un ciclo. Puede también que sea una vicedirectora/or o la directora/or. La función del o los responsables de la propuesta es la coordinación del mismo: resolver los problemas que se vayan presentando, distribuir las tareas, supervisar su cumplimiento, articular los esfuerzos. En síntesis, garantizar el cumplimiento de la propuesta y el logro de los propósitos.

QUINTO PASO: *el impacto que se espera producir con dicha propuesta*

Teniendo en cuenta que cada propuesta tiene como fundamento una situación a la que hemos denominado *problema*, se espera que la implementación de la misma produzca algún impacto. Se refiere a las consecuencias de la implementación, a las soluciones que brinda, a las transformaciones que produce, etc.

Por lo tanto está directamente relacionado con los propósitos que nos hemos fijado, en términos de resultados que se esperan obtener.

SEXTO PASO: *los proyectos generales*

Entre las propuestas que podemos hacer para resolver alguno de los problemas advertidos en una o más dimensiones, están **los proyectos generales.**

Por ejemplo: advertimos que pese al trabajo que individualmente cada docente realiza con su grupo de alumnos, no se producen modificaciones sustanciales en el comportamiento del alumnado, siendo generalizado el problema de la violencia y las agresiones entre ellos. Una propuesta puede tomar la forma de un proyecto general: convivencia escolar. Otro problema que puede tomar la forma de un proyecto general, puede ser la ortografía.

El proyecto curricular institucional

El **proyecto curricular institucional** guía y orienta las planificaciones de los docentes junto con el PEI y la PAI. El aporte del PCI está dado en que contiene las secuencias de los contenidos curriculares seleccionados por la institución y jerarquizados, los objetivos por año, por ciclo y por área, los criterios e instrumentos de evaluación y los proyectos especiales por área o inter-área. En caso de trabajar con niños con necesidades educativas especiales, se incluyen las adecuaciones curriculares, los objetivos para las mismas y los criterios e instrumentos de evaluación que se utilizarán.

El **proyecto educativo institucional** tiene, para nosotros, el valor de fundante, aunque sea una escuela que ya tenga muchos años de fundada desde el punto de vista administrativo. Es importante que todas las escuelas definan su concepción de educación y orienten su labor *en función y hacia* determinados principios o valores que serán los que la identifiquen y distingan, los que le otorguen su propia **identidad**. Esto no significa, en modo alguno, que las escuelas deban definirse como de orientación técnica, artística, etc. Todas las escuelas tienen *cosas* que recuperar de su historia. Tienen, en su larga o corta vida, hechos que la han marcado y que bien pueden servir de ejes para orientar la toma de posición que habrá de sostenerse en el proyecto institucional.

El **proyecto curricular institucional** tiene como objetivo principal organizar la selección, secuenciación y adecuación de contenidos curriculares de manera tal que el docente lo tenga, junto con el PEI, como documento básico de referencia a la hora de realizar su planificación anual.

El PCI incluye:

1- Fundamentación

- Concepción de curriculum –Concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje–
- Concepción de evaluación –Tipos de contenidos a trabajar– Modalidad de trabajo de los contenidos actitudinales –Modalidades de planificación por secuencias de estrategias didácticas y de proyectos– Adecuación de contenidos y proyectos de integración de niños con necesidades educativas especiales

2- Redes de contenidos conceptuales

- Por área y por ciclo
- Operaciones de pensamiento que implican los contenidos procedimentales

3- Evaluación

- Tipos de evaluación
- Por ciclo y por área: Momentos de la evaluación –Instrumentos posibles de evaluación. Criterios de evaluación

4- Objetivos y expectativas mínimas de logro: Por área y por ciclo

- De máxima: lo que deseáramos lograr
- De mínima: lo más básico que el alumno debe saber para considerar que ha aprobado el área

5- Proyectos por área y por ciclo

El proyecto curricular institucional se inicia con:

- **Una toma de posición teórica e ideológica** acerca de cómo entendemos el curriculum, la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El proyecto curricular institucional continúa con:

- **Los objetivos** generales, objetivos por área, por ciclo y por año

El proyecto curricular institucional es:

- **Una propuesta de selección, secuenciación y jerarquización** de los contenidos curriculares definidos en los diseños curriculares provinciales.

El proyecto curricular institucional requiere:

- **Un debate sostenido** entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, en el que se definan acuerdos globales y básicos acerca de cómo evaluar y enseñar, qué evaluar y enseñar y cuándo hacerlo.

El proyecto curricular institucional permite:

- **Eliminar las repeticiones y superposiciones de contenidos**, asegurar los aprendizajes básicos, organizar de manera más o menos clara y sencilla algunas secuencias didácticas generales, a la vez que **generar proyectos curriculares** por área e Inter-área que sean verdaderos disparadores para abrir el curriculum básico y ajustarlo a las necesidades de retroalimentación permanente.

Diseñar un **proyecto curricular institucional** es enfrentar el desafío del cambio y transformación, tanto de contenidos curriculares, como de la manera en que se presentan al alumno, con nuevas propuestas didácticas y de evaluación, revisando los objetivos y ajustando los argumentos con los que sostenemos la significatividad social de los contenidos curriculares seleccionados y de los proyectos generales y de investigación por área propuestos.

El PCI toma así uno o varios problemas y diseña **proyectos de investigación** que pueden ser generales o de aula. **Los generales** serán trabajados de manera coordinada y secuencial en todos los años. Los **Proyectos de aula** surgen del análisis de los problemas del aula, de temas de interés de los alumnos en relación a los contenidos curriculares o a problemas de actualidad y son proyectos que elaboran uno o más docentes y forman parte de la planificación anual del año o área.

LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA

Se hace imprescindible elaborar proyectos de investigación educativa que contemplen no sólo los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino los de los maestros; no sólo las actividades de los niños, sino las de los docentes; no sólo las características del conocimiento infantil, sino las del conocimiento pedagógico.

El conocimiento pedagógico no es algo que se aprenda cursando estudios docentes, el sitio donde se aprende a ser maestro es la escuela, el aula. Un grupo de disciplinas científicas colaboran en la conformación del conocimiento pedagógico, pero éste no termina de ser ni una ciencia ni un arte en sentido estricto, ni deja tampoco de serlo, en sentido amplio. No es sinónimo de pedagogía, puesto que es un tipo de conocimiento que les pertenece a los maestros en forma exclusiva, y no a los científicos de la educación ni a los investigadores. Es, –como señala Woods (1987)– producto de una práctica apoyada en “certezas abiertas” e “imperfecciones cerradas”.

Es el conocimiento lo que al mismo tiempo informa y constituye la acción práctica de enseñar. Esto lleva implícito algo más que efectividad en la “tarea”; incluye también todas las circunstancias que rodean la tarea.

Este conocimiento asume una serie de características:

- Es sintético.
- No es conciente ni de fácil explicitación.
- Implica una “certeza abierta”: con poco margen para la duda y la reflexión a priori.
- Es, de alguna manera, estratégico, puesto que le permite contar con un cierto esquema flexible de seguridades generales con las cuales reducir las inseguridades que encuentra diariamente en el

desempeño del rol, merced a las presiones y expectativas que dicho desempeño demanda, a saber, la toma de decisiones y medidas apropiadas sobre la marcha.

- Implica también una “imperfección cerrada”, dado que las situaciones a las que el maestro se enfrenta están contextualizadas en función de múltiples factores que no son estables, sino por el contrario, se encuentran en permanente cambio, y son prácticamente imposibles de conocerlos en su totalidad, y por ende, de prever acciones adecuadas para cada uno de ellos, siendo entonces frecuente y esperable, que la habilidad del maestro se evalúe en la mayor parte de los casos, por su habilidad para realizar conjeturas. (Cf. WOODS, 1987).

“En cuanto a lo que el maestro aprende en el aula, éste es un aspecto fundamental sobre el cual sabemos aún muy poco. (...) Cuando decimos que el maestro construye el conocimiento, debemos pensar que se trata de una persona que tiene mucha información y muchos esquemas interpretativos pero que probablemente tiene una gran inseguridad.”
(PONTECORVO en: FERREIRO, E. 1989. pág. 48)⁴

El conocimiento pedagógico informa y constituye la acción práctica de enseñar y reconoce una serie de disciplinas que informan la teoría filosofía, psicología sociología, lingüística, etc.

“Sin embargo, es su *transformación en la práctica*⁵ –a saber, cómo todos estos factores se reúnen y llegan a operar en problemas particulares– lo que los convierte en conocimiento pedagógico”. (WOODS, 1987)

Esta transformación que soportan las teorías, (en este caso psicológicas), al ser puestas en práctica (en este caso, utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar), es lo que denominamos **estrategias didácticas**.

4. Intervención de Clotilde Pontecorvo. Citado en FERREIRO, E. 1989.

5. El subrayado es nuestro.

*Las estrategias didácticas son certezas “abiertas”
que están implicadas en el conocimiento pedagógico.*

Empero, dicha transformación requiere medidas o cuidados para que se garantice una producción en términos “didácticos”.

Los recaudos a los que nos referimos comprometen **la mediación de investigaciones**, con el objetivo de **construir estrategias** coherentes con una propuesta pedagógica de índole **constructivista**, tomando como fundamentos –entre otros– los provenientes de las investigaciones psicológicas; a la vez que reconociendo la **especificidad de la práctica del docente y la labor profesional** del mismo. Finalmente atendiendo a las peculiaridades de la **institución escolar** con su singular “cultura”.⁶

Es sabido que si estas investigaciones se llevan a cabo en la escuela, y el docente participa activamente de este proceso investigativo, –ya sea porque conduce el proceso de investigación, o porque participa con un equipo de investigadores en un proyecto conjunto–, los resultados que se obtengan tendrán una aplicabilidad y ajuste respecto de las necesidades de la escuela, mucho mayores y precisas. Esto no podrá lograrse con investigaciones experimentales fuera del marco escolar.

En la medida en que las investigaciones que se desarrollen estén imbricadas, incorporadas a los procesos de toma de decisión, podrán optimizarse los recursos y los resultados.

En Psicología y Pedagogía, Piaget señala que los innovadores en pedagogía no fueron educadores de oficio y se pregunta por qué, la pedagogía es en tan escasa medida, obra de los educadores. “El problema general, dice, es el de comprender por qué, la inmensa cohorte de educadores que trabajan en todo el mundo con tanto ardor y, en general, competencia, no engendra una élite de investigadores que hagan de la pedagogía una disciplina científica y viva de la misma manera que todas las disciplinas aplicadas participan a la vez del arte y de la ciencia” (PIAGET, 1969)

La gran cantidad de dificultades que presentan las actividades de investigación generan un clima que presenta el riesgo de causar, en el afán de

6. Nos referimos al concepto de “cultura escolar” utilizado en las investigaciones educativas de etnografía comparada.

producir transformaciones, una suerte de desgaste voluntarista. Esta situación está dada por las condiciones poco favorables en las que se desenvuelve el trabajo docente: sueldos bajos, falta de estímulos y un medio poco propicio, inadecuada formación de base, burocracia institucional, desprofesionalización del rol, aislamiento del trabajo áulico, falta de espacios de intercambio y discusión entre colegas, entre otras.

Sin embargo, más allá de todos estos inconvenientes y riesgos, actualmente se percibe un gran interés y necesidad –dadas las demandas concretas– de producir conocimientos que coadyuven a la transformación que la escuela requiere. El panorama general es poco satisfactorio, la escasez de recursos y las dificultades de financiamiento impiden que se cubran estas necesidades de manera satisfactoria.

Idealmente, ambas funciones, las de investigación y de enseñanza, deberían ir juntas. Contar con docentes preparados para la investigación, con la experiencia concreta del trabajo áulico, la vivencia del proceso *in situ*, y a la vez, preparados para formular problemas, elaborar diseños, detectar problemas, y simultáneamente, transformar la propia práctica a partir de los procesos investigativos en los que participa compartiendo proyectos de investigación con otros profesionales.

La distancia que separa a maestros e investigadores tiene variadas causas, entre otras: la desvalorización del trabajo profesional docente; la barrera que se suele poner en algunas investigaciones para evitar la “contaminación” institucional del investigador; la falta de estímulos y orientación que tiene el maestro interesado en investigar; la poca participación que se le permite a los miembros de las instituciones educativas en los trabajos de investigación que se realizan en la escuela. En síntesis, la mayor parte de las investigaciones no han sido realizadas por maestros, ni éstos han intervenido en los diseños ni en los procesos de ejecución.

Los resultados de las investigaciones educativas suelen estar alejados no del interés del maestro, sino de la práctica del maestro. No siempre están orientadas de manera tal que el interés teórico de la investigación y el interés práctico del docente, sean confluentes.

Son los docentes quienes tienen en sus manos la posibilidad de modificar las prácticas escolares y, por tanto, gran parte de la decisión acerca de la pertinencia de un estudio determinado para la resolución de ciertos problemas constantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay un conjunto de problemas y temáticas que hoy preocupan a los actores directamente

involucrados en los procesos educativos, y que no son tratados por las investigaciones educativas.

Hay consenso en reconocer que, pese a la vasta producción de trabajos, monografías, investigaciones y ensayos que se realizan, se registra una muy baja incidencia de éstos en la transformación de la realidad educativa, y las cuestiones arriba señaladas ayudan a explicar en parte este escaso impacto que las investigaciones educativas han tenido y tienen en la escuela.

En consecuencia, es indispensable que se preste atención al modo como la investigación se relaciona con la práctica, y a las posibilidades que tienen docentes e investigadores para entablar un diálogo fecundo y enriquecedor para ambos; creando instancias de articulación entre el conocimiento generado por la investigación y el conocimiento generado por la práctica docente; entre el conocimiento científico y el conocimiento pedagógico.

Coincidimos con Woods cuando afirma que “los maestros cuentan con una notable experiencia como observadores participantes y como entrevistadores sobre esta base. Un cierto conocimiento de las posibilidades y limitaciones, controles y balances —en otras palabras, la ciencia de la empresa—, junto con cierto tiempo adicional y una actitud reflexiva para lograr, llegado el caso, un distanciamiento social respecto del papel de maestro, pondría a muchos maestros en condiciones de realizar un trabajo etnográfico fructífero.” (Woods, 1987. Pág. 21)

De esta manera, abogamos por un docente que sea capaz de participar en la toma de decisiones, y fundamentar dichas elecciones, porque tiene en su haber un conocimiento construido de manera conciente y reflexiva, a partir de verdaderos procesos de indagación y búsqueda constructiva. Un docente que no necesita “métodos prefabricados” para trabajar, que puede discutir con solvencia teórica en lugar de obedecer órdenes pasivamente, o quedarse a la espera de nuevas teorías elaboradas por otros.

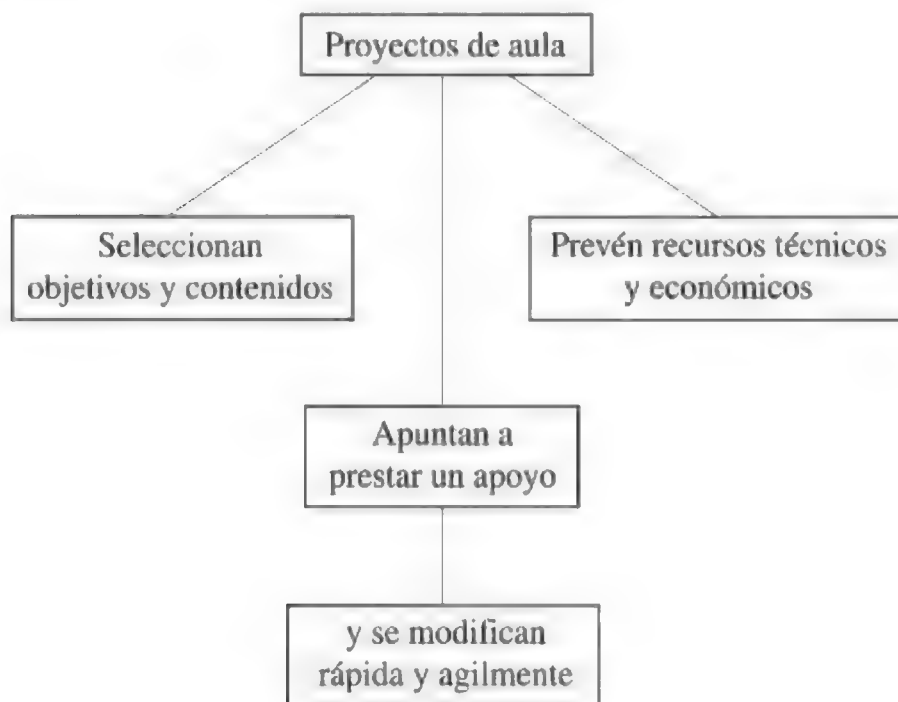
Y abogamos también por un investigador interesado en contextualizar las investigaciones en el ámbito de la cotidianidad de la escuela con participación de los directos interesados, buscando adecuar la investigación a las demandas de la práctica docente, atendiendo a los diferentes contextos sociales, económicos e institucionales en los que se desenvuelve. Colaborando con el maestro para que pueda impregnar con una mirada de investigador, su propia práctica, asumir su trabajo trocando la “actitud normativa” por una “actitud investigativa”; resignificando los roles profesionales tanto del docente como del investigador.

En síntesis:

- Contemplando la incidencia de los múltiples factores institucionales que emergen entre el alumno y el docente; entre la relación docente-alumno y los contenidos curriculares; entre el conocimiento infantil y el conocimiento pedagógico.
- Combinando las visiones micro-genéticas con las micro-institucionales; los procesos y mecanismos intrapsicológicos e interpsicológicos con los socio-institucionales.

LOS PROYECTOS DE AULA

Los proyectos de aula seleccionan objetivos, contenidos, prevén recursos técnicos y, generalmente apuntan a ampliar o complementar algún objetivo institucional o de la planificación del docente, prestando un apoyo en un momento dado, y a su vez tienen la virtud de poder modificarse rápida y ágilmente. Se sostienen sobre dos grandes pilares: un proyecto general, el *curriculum*, y un proyecto particular, *el institucional*.



Los proyectos de aula se sostienen en: tres grandes pilares	
	• el curriculum
	• el proyecto institucional
	• la planificación del docente

Abrimos así el *curriculum* clásico y lo transformamos en un *curriculum* abierto e integrado. Estos proyectos que elabora el docente con sus alumnos, tienen en cuenta situaciones, intereses y diferencias individuales y de grupo, a la vez que se ubican históricamente de acuerdo a las demandas y necesidades de la sociedad y las edades de los alumnos; atienden o dan respuesta a problemáticas éticas e instrumentales de la sociedad y del mundo del trabajo, y asumen la peculiaridad de ser altamente sensibles al cambio tecnológico.

Los proyectos se elaboran con el objetivo de cubrir una demanda y, a la vez, ofrecen una solución específica para un problema concreto. No necesariamente se mantienen por largo tiempo, pueden tener una duración relativamente corta y no repetirse, o puede que se continúen desarrollando todo el tiempo que se considere pertinente, realizando los ajustes necesarios, hasta llegar, incluso a integrarse como parte del todo curricular.

Así, por ejemplo, un proyecto de educación vial, puede que se realice sólo una vez, o puede que se considere pertinente reiterarlo todos los años, en un determinado grado o ciclo, y pase a formar parte de la propia curricula de la escuela en forma estable. Entendiendo siempre que habrá de evaluarse periódicamente la pertinencia de mantener dichos contenidos; esto es, evaluando si la necesidad a partir de la cual se incluye, aún se mantiene, o si ya ha sido superada y se requiere por tanto una modificación.

Por otra parte, estos proyectos tienen pocos elementos permanentes o fijos, siendo otra de sus características la versatilidad, lo que le permite adoptar diferentes formas y modalidades.

Los proyectos prevén la inclusión de otras personas, ajenas a la planta estable de la institución, para su ejecución. Ya sea porque se la incluya para llevar a cabo todo el proyecto o sólo parte de él.



Esta característica permite abrir la escuela tanto a los aportes que los propios padres u otros familiares de los alumnos puedan realizar, como a personas de la comunidad que por su formación u oficio, puedan brindar conocimientos específicos que los docentes no necesariamente están en condiciones de manejar.

Aparecen así en la escuela, otros lenguajes, otros modos de comunicación y de interacción, que enriquecen la labor educativa y las experiencias de los niños y los jóvenes que asisten a la escuela.

Es importante destacar que los proyectos dan, a su vez, la posibilidad de **implementar metodologías y estrategias didáctico-metodológicas novedosas** que luego, y con los ajustes pertinentes, pueden pasar a formar parte del trabajo habitual del aula.

Podemos, entonces, elaborar proyectos cuyo objetivo sea el de probar diferentes estrategias de enseñanza, sin que esto altere el desenvolvimiento cotidiano del aula, y una vez obtenidos los resultados, evaluar su implementación en las áreas que corresponda.

Esta misma situación podría pensarse respecto a la incorporación de nuevas tecnologías, que sabemos que es imprescindible incluir en la escuela, pero de las que poco sabemos acerca de cómo hacerlo.

Tenemos así dos tipos de proyectos en el aula

- **Proyectos de implementación directa**, que se elaboran con el objetivo de cubrir una demanda concreta, y a la vez ofrecen una solución específica para un problema concreto. No necesariamente se mantienen en el tiempo, pueden tener una duración relativamente corta y no repetirse, o puede que se continúen desarrollando todo el tiempo que se considere pertinente, realizando los ajustes necesarios, llegando a integrarse como parte del todo curricular.
- **Proyectos de innovación**, que implican una estrategia de indagación previa, y que podrían pensarse como insumos para futuras implementaciones, aportando ideas innovadoras para la transformación, aportando estrategias adecuadas para llevarlas a cabo, aportando sugerencias y alertando acerca de los aspectos o puntos más críticos o conflictivos que dichas metodologías podrían tener.

El *qué* de los proyectos

Hemos dicho que todo proyecto se inicia con un problema. Esto significa que debemos ser capaces de transformar el tema del proyecto en un problema. El objetivo de dicha transformación es poder visualizar claramente la cuestión, problematizándola.

Por ejemplo: queremos trabajar con los alumnos sobre la construcción de un diario para la escuela. Este puede ser un proyecto de aula interesante.

Pero:

*¿Por qué hemos elegido la construcción de un diario?
Cuando podamos problematizar la cuestión
habremos iniciado el proyecto.*

Al tomar como referencia para la elaboración del proyecto, **un problema**, nos encontramos con que necesariamente estos proyectos pueden atravesar a las diferentes áreas, y pueden apoyar el trabajo de los llamados contenidos transversales: Educación para la Salud, Educación para la Paz, Educación Ambiental, Educación Vial, etc.

Podemos elaborar **proyectos integrados**⁷ que abordan una determinada problemática y la analizan desde diferentes ángulos y con aportes de diferentes áreas.

La magnitud o alcance de la integración a la que estos proyectos hagan referencia, deberá adecuarse a las edades de los alumnos, dado que sabe-

7. Preferimos no hablar de proyectos interdisciplinarios, por la complejidad que implica la interdisciplina.

mos, por las investigaciones psicogenéticas, cuáles son las posibilidades cognoscitivas en el denominado período de las operaciones concretas, y las consecuentes dificultades que tiene el niño para atender simultáneamente a todas las variables que pueden estar poniéndose en juego en relación a un problema determinado. Problema que asume otras connotaciones cuando trabajamos con adolescentes, como es el caso del Polimodal.

Por otra parte, dado que los proyectos son parte de la planificación anual del docente (o de un grupo de docentes que se organiza para trabajar conjuntamente uno o más proyectos), no sólo han de estar articulados con las áreas curriculares, sino que, además, es importante que se articulen con la planificación anual institucional.

Es conveniente que los proyectos se orienten también por los problemas señalados en las diferentes dimensiones de dicha planificación institucional.

Por ejemplo, en la dimensión comunitaria se advierte escasa participación de los padres, entonces se puede:

- Elaborar un proyecto que tome este problema como fuente: *La participación de los padres en la escuela*, y se diseña un proyecto cuyo objetivo es analizar y modificar esta situación.
- Tomar este problema como una referencia, y sea cuál sea el eje del proyecto, se realizan actividades en las que se prevea la participación de los padres, ya sea pidiéndoles información, opiniones o compartiendo con ellos las decisiones de ciertos puntos del proyecto.

En este caso, no indagamos las causas de la escasa participación ni intentamos modificarla globalmente, sino que, a partir de un proyecto “x”, abrimos espacios de participación para los padres.

La selección del problema

Finalmente, llegado el momento de la selección del problema a trabajar, conviene tener presente que debe reunir algunas condiciones:

- *Significatividad psicológica del problema:* La temática seleccionada ha de resultar interesante para los niños; sin embargo, es importante aclarar que no basta con esto. Además, **ha de ser una problemática significativa desde el punto de vista cognoscitivo**; esto es, que el niño pueda comprenderla y abordarla porque está al alcance de sus posibilidades cognoscitivas. Por lo tanto, que sea significativa desde el punto de vista *cognoscitivo y afectivo*.
- *Significatividad institucional de la problemática:* Como ya se señalara, es posible que la institución haya advertido determinados problemas en una o varias de las dimensiones contempladas en la planificación institucional anual. Estos problemas pueden ser fuentes de proyectos que, a la vez que resulten interesantes y significativos para los niños, **puede ayudar a mejorar la calidad de la educación que se brinda**, dado que ayuda a la resolución de los problemas de la propia institución.⁸
- *Significación social de la problemática:* Es importante atender a este aspecto, de manera tal que el problema que se seleccione tenga algún **valor social** destacado, esto es, que permita la construcción de conocimientos socialmente significativos.
- *Actualidad y repercusión del problema:* Cuando hay una determinada **situación social, política, religiosa, económica**, etc. que por diferentes motivos produce un gran impacto en la comunidad, puede ser utilizada como fuente de un problema para comenzar a construir un proyecto, cuyo valor estará dado, entre otros motivos, por la actualidad del problema.
- *Dificultades advertidas en el aula:* En este caso el proyecto toma como problema la dificultad observada; por ejemplo, desinterés de los alumnos por la lectura, o serias dificultades para la escritura, y los proyectos que se diseñan tendrán como objetivo **atender a esa**

8. Este aspecto corresponde a los proyectos generales; sin embargo, dadas las diferencias particulares de las escuelas, incluimos este aspecto como una posibilidad también para los proyectos de aula. En sentido estricto, la clasificación es la siguiente:

Los proyectos generales: Surgen del análisis de los problemas advertidos en las diferentes dimensiones, y se señalan en la planificación institucional anual. Son proyectos que abarcan a toda la escuela, y se secuencian por año o por ciclo.

Los proyectos de aula: Surgen del análisis de los problemas del aula o de temas de interés de los alumnos en relación a los contenidos curriculares o a problemas de actualidad. Son proyectos elaborados por uno o más docentes y forman parte de la planificación anual del grado o curso.

problemática puntual. Para ello se puede proponer la organización, por ejemplo, de una feria de libros escritos por los niños; una biblioteca ambulante construida con textos aportados por todos; una revista de la escuela, etc.

- *Posibilidades de articulación con otras áreas:* Como ya se señalara, los problemas generalmente no pueden remitirse a un área, sino que comprometen a varias áreas curriculares. Al realizar la selección del problema a trabajar en el proyecto, es importante que tengamos en cuenta **qué posibilidades nos da el problema elegido para realizar articulaciones**, y cuáles son las ventajas que con tal articulación podemos lograr, en el sentido de enriquecer el proyecto con diferentes miradas. Este aspecto nos remite al problema del trabajo interdisciplinario.

II

El cuándo de los proyectos

La oportunidad para comenzar a implementar un proyecto es difícil de prever. Podemos sin embargo señalar algunos indicadores:

• **Cuando sucede algún hecho particular en el aula o en la escuela:**

Diariamente suceden decenas de situaciones que pueden dar lugar a debates y discusiones con los alumnos, que pueden generar la elaboración de proyectos. Desde pequeñas discusiones entre compañeros, hasta dificultades en la resolución de algún ejercicio en clase. En este caso son proyectos cuyo contenido se justifica por las *dificultades advertidas en el aula*; o por la *significatividad institucional de la problemática*.

• **Cuando los niños lo demandan, porque se han interesado por un tema:**

Podemos iniciar un proyecto, cuando el grupo de alumnos demuestre un interés particular por algún tema que se esté trabajando en una de las áreas. A partir de este interés, se puede comenzar el debate y la discusión sobre el tema, con lo que tenemos un posible inicio de un proyecto. En este caso, son proyectos cuyo contenido se justifica por la *significatividad psicológica del problema*.

• **Cuando los medios masivos de comunicación informan acerca de algún hecho o problema:**

En este momento podemos tener la seguridad que la mayoría de los niños tienen la información. Podemos utilizar ese momento para interesar al grupo por el tema, comenzar a debatir y discutirlo, con lo que ya estaríamos en la primera etapa de planteo del problema. Es importante, en estos casos, encontrar los aspectos del tema que permitan transformar el interés circunstancial en contenido sustantivo. Son proyectos cuyo contenido se justifica por la *actualidad y resonancia del problema*.

- **Cuando se conmemora una fecha especial:** Hay ciertas fechas que pueden ser un buen disparador para iniciar un debate de donde surja un proyecto. Por ejemplo: el Día Internacional de la Mujer, de los Derechos del Niño, el Día de la Constitución Nacional, el Día del Medio Ambiente, etc. En este caso son proyectos cuyo contenido se justifica por la *significación social de la problemática*. Si bien el día en que se conmemora puede ser el momento para iniciarlo o proponerlo, no necesariamente debe esperarse que llegue esta fecha. Hay otros recursos a los que el docente puede acudir. La fecha se señala como un momento posible, a modo de ejemplo.

- **Cuando se realiza la reunión de personal:** Otro momento en el que suelen surgir ideas para posibles futuros proyectos es la reunión de personal. Este momento no sólo puede ser fructífero para que cada docente piense o descubra problemas interesantes para trabajar con sus alumnos, sino que incluso puede ser la ocasión para comenzar un proyecto articulado con otro u otros docentes. En este caso son proyectos cuyo contenido se justifica por las *posibilidades de articulación con otras áreas*.

III

El cómo de los proyectos

Para la realización de un proyecto, tenemos que partir de un diseño del mismo. Luego tendremos que tener en cuenta una serie de aspectos de índole metodológica para su implementación.

La metodología a utilizar, variará de acuerdo a cómo sea *la participación de los alumnos en el proyecto*:

- En la elaboración del diseño y en la ejecución del proyecto.
- En la ejecución de un proyecto diseñado por la o el docente sin participación de los alumnos

Para ello tenemos que aclarar *qué entendemos por participación*, dado que por participación pueden entenderse cosas diferentes.

- La que se define como un *proceso de información*;
- La que se define como un *proceso de consulta*;
- La que implica un *poder compartido*: ¿Qué parte del poder le toca a los alumnos? ¿Cómo se distribuye el poder de decisión? ¿Con qué medios institucionales legales o reglamentarios cuentan los alumnos para manifestar su opinión? ¿Qué significado vamos a otorgarle a la frase “participar en las decisiones”?

Y por otra parte

¿quién y cómo se decide que los alumnos y alumnas participen?

- La *participación espontánea o voluntaria*: En este caso serían los mismos alumnos quienes toman la iniciativa de proponer temas para trabajar.
- La *participación inducida*: En este caso, la participación corresponde a una estrategia del docente, que la promueve, preguntando, sugiriendo.
- La *participación obligatoria*: En este caso, es la o el docente quien imponen la participación, indicando por ejemplo que todos deben traer propuestas de temas o problemas para trabajar en los proyectos de aula.

IV

El Diseño

Elaborar un proyecto no es una tarea difícil, pero si lo que queremos hacer es un trabajo serio, y que implique reales desafíos y significativos aprendizajes para los niños, deberemos atender cuidadosamente a:

El problema	<ul style="list-style-type: none">• Antecedentes del problema.• Amplitud del mismo.• Relevancia.• Pertinencia en relación a las características del grupo de alumnos.
Los objetivos del proyecto	<ul style="list-style-type: none">• que nos proponemos en términos de aprendizajes a lograr y de aplicaciones a realizar.
Los contenidos: Red articulada de contenidos conceptuales	<ul style="list-style-type: none">• a partir de los cuales vamos a trabajar• a los cuales vamos a arribar
La bibliografía de consulta	<ul style="list-style-type: none">• que seleccionaremos para los alumnos• que utilizaremos los docentes
Las estrategias, en tanto contenidos procedimentales	<ul style="list-style-type: none">• de abordeje documental• de abordaje empírico con las que se trabajá
Los recursos	<ul style="list-style-type: none">• materiales, humanos y servicios

El tiempo de desarrollo del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • del que podemos disponer
Estrategias a partir de las cuales se van a lograr los objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • del docente • de los alumnos
Cada estrategia tiene	<ul style="list-style-type: none"> • objetivos • tiempo previsto para su realización • insumos (servicios y recursos humanos y materiales)
La distribución de tareas	<ul style="list-style-type: none"> • dentro y fuera de la escuela • dentro y fuera del horario
Los criterios y modalidades que utilizaremos	<ul style="list-style-type: none"> • de seguimiento • de evaluación
La participación	<ul style="list-style-type: none"> • que tendrá cada uno de los sujetos involucrados en el proyecto
El impacto que esperamos obtener en terminos dana	<ul style="list-style-type: none"> • procesos • resultados

La Metodología

Pasos a seguir para la implementación de los proyectos:

- **Recorte del problema:** El problema que se tome debe estar debidamente acotado. Si no se lo acota y recorta lo suficiente, puede luego ser un inconveniente que obstaculice la concreción del proyecto. Es frecuente entusiasmarse con una problemática y comenzar a trabajar con los alumnos sin definirla con claridad. La magnitud del problema nos suele desbordar y el proyecto fracasa con la consecuente frustración para alumnos y docentes.

Por ejemplo, si deseamos realizar un proyecto sobre Los derechos de la mujer, en cuanto comencemos a trabajar veremos que la bibliografía es extensa, como así también los problemas que abarca. Tendremos entonces que recortar el problema y enfocar un aspecto particular, por ejemplo: Los derechos de la mujer en política. Podemos trabajar con los niños los antecedentes del voto femenino, la incorporación de la mujer en los cargos de gobierno, hasta la nueva reglamentación de la incorporación de la mujer en el 30% de las listas para candidatos a diputados y senadores; las mujeres que se han destacado en política en la historia nacional o americana, etc.

Si se pretende un proyecto que indague en profundidad, debe tenerse en cuenta que, a mayor recorte, mayor profundidad.

- **Planteo del problema:** En este primer punto se escribe lo que *sabe a priori* sobre el problema. Las teorías previas que los alumnos tienen sobre el particular. Las hipótesis con las que se va a comenzar el proyecto. Es un paso fundamental dado que nos da un panorama

general de los conocimientos, prejuicios e ideas previas del grupo sobre el problema seleccionado.

- **Fundamentación del problema:** En este punto se dan los argumentos que, a criterio de los autores del proyecto, fundamentan la importancia del problema, la relevancia del mismo y los motivos con los cuales se argumenta a favor de la realización del mismo. En los casos de proyectos que tengan alguna renta, este es un punto fundamental, dado que el financiamiento para los mismos suele estar en estrecha relación con la calidad de los argumentos que seamos capaces de dar (si bien no es el único aspecto que se considera) para justificar tal inversión.

- **Los objetivos:** La definición de los objetivos que nos proponemos con el proyecto deben estar claramente formulados. No se espera una larga lista, sino uno o dos objetivos que se espera cumplir.

Por ejemplo, si el tema es los derechos de la mujer en política puede que nuestro propósito sea que los alumnos revisen sus prejuicios acerca de la mujer y su lugar en relación a un lugar que ha sido tradicionalmente ocupado por hombres.

Otro ejemplo podría ser *La participación de los padres en la escuela*, en cuyo caso, el objetivo puede ser alentar la participación de los padres en la escuela, establecer nuevos canales de comunicación y participación de los padres, y/o elaborar un diagnóstico de las causas de la baja o escasa participación de los padres en la escuela. En cualquier caso, los objetivos habrán de estar formulados en términos de resultados a los que se espera llegar, y de procesos que se deberán realizar para su cumplimiento.

- **Contenidos conceptuales comprendidos:** En este paso debemos llegar a la construcción de una red articulada de conceptos que nos servirán de guía y apoyo para trabajar. Implica la lectura de bibliografía especializada, discusión, y realización de síntesis, cuadros sinópticos, hasta la construcción final de redes o mapas conceptuales. Equivale a un marco o encuadre conceptual del problema. No debemos olvidar señalar la bibliografía que utilizaremos para informarnos adecuadamente sobre el problema a trabajar.

- **Actividades a realizar:** Las actividades variarán de acuerdo al problema seleccionado. En el cuadro del diseño se señalan estrategias de abordaje empírico y de abordaje documental. Esto significa que las actividades serán organizadas según se trate de una problemática que puede trabajarse en los dos niveles o solo en uno.

Es importante señalar que estas estrategias implican **contenidos procedimentales** y que por tanto, significan procesos de aprendizaje significativos.

*Por ejemplo, queremos elaborar un proyecto de FERIA de Ciencias o de Libros escritos por los alumnos. Esto significa que, entre las actividades a realizar, contemplaremos estrategias de abordaje documental, buscando información en documentos elaborados para otras ferias, y otras de tipo empírico en las que realizaremos entrevistas con personas que han participado u organizados ferias. A más de las que corresponden a la realización del proyecto: preparación de las experiencias, máquinas o procedimientos que se presentarán; escritura de los libros, clasificación de los mismos, armados de los *stands*, carteles, publicidad, etc.*

Hacemos esta diferencia dado que, generalmente, los proyectos en las escuelas reservan para los alumnos las tareas de ejecución, y las de búsqueda documental o información por medio de entrevistas (u observaciones por ejemplo en la Feria del Libro que se realiza en la ciudad o en una ciudad vecina si no la hubiera en el lugar) se reservan a los docentes, que son quienes la buscan y la entregan a los alumnos. Todo el trabajo de búsqueda de información para la realización del trabajo, entendido como **contenido procedimental**, es un momento rico de aprendizaje que se pierde como tal.

En este sentido, el proyecto abarca contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales: el aprendizaje de un método de conocimiento, el estímulo de una actividad investigativa. Por eso, el proceso de búsqueda de información es, también, un contenido de enseñanza.

En cada estrategia tenemos que contemplar:

– **OBJETIVOS PARTICULARES:** Para qué la realizamos: por ejemplo, un viaje a la feria del Libro que se realiza en xxx localidad.

– **RECURSOS:** Son los recursos materiales, humanos y servicios que necesitaremos utilizar para la realización de esa actividad. En servicios pondremos por ejemplo el colectivo de la escuela (si lo tuviera) para la realización del viaje, y su costo en nafta y en honorarios del chofer. De lo contrario, en recursos materiales señalaremos la cantidad de pasajes de colectivo que necesitamos y su costo. En recursos humanos señalaremos las personas que viajarán.

– **TIEMPO:** Debemos prever el tiempo que nos demandará la actividad. Si el viaje será de una mañana, un día completo o más de un día.

• **Cronograma:** En el que señalaremos el tiempo total de duración del proyecto y en qué momento del año realizaremos cada actividad.

• **Cierre del proyecto:** Es conveniente que todo proyecto tenga como cierre una actividad que sea síntesis de las diferentes actividades que se realizaron en su transcurso. Esto es, un momento en el que los alumnos puedan advertir su trabajo como un todo que se traduce en un producto concreto.

A su vez, cabe aclarar que este cierre ha de ser una actividad con alta significatividad social, de manera tal de poder compartirlo y vivenciar las actividades escolares como significativas. De lo contrario, la escuela suele quedarse en un *como si* y los alumnos no le reconocen valor a las tareas que allí se desarrollan.

Así, por ejemplo, el proyecto del libro puede concluir en una *Feria de Libros*, el proyecto sobre *Los derechos de la mujer en política* en un proyecto para implementar los Consejos de Aula en el que se incluyan las propuestas elaboradas al concluir el trabajo. O si el proyecto que se trabajó con los alumnos versaba, por ejemplo, sobre *la preservación del medio ambiente*:

Consecuencias de la tala en el centro de la ciudad, el proyecto puede finalizar en una presentación de propuestas ante el Concejo Deliberante de la ciudad.

- **Nuevos problemas y preguntas que se abren:** Este punto permite enlazar unos proyectos a otros, darle continuidad al problema que se trabaje, en una secuencia que puede abarcar diferentes años, a la vez que abrir el proyecto hacia otras áreas o especializarlo en un aspecto particular.

LA PLANIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

La planificación ha de ser, antes que nada, un organizador para el trabajo del aula, por lo tanto, habrá de ser necesariamente, útil para el docente y el modelo que se elija tendrá que ser adecuado a las reales necesidades de cada docente. La planificación anual es una guía que durante todo el ciclo escolar orienta el trabajo. Si en lugar de una guía es un problema más, deja de ser útil y se transforma en un trámite burocrático que puede ser muy útil para la dirección o la supervisión, pero poco práctico para el maestro/a. Es importante señalar que la planificación anual es un instrumento flexible, dispuesto al cambio y posible de ser transformado y mejorado continuamente.

“Al entender a la educación como un proceso histórico concreto, la planificación se concibe a su vez como proceso histórico concreto, como experiencia de programación, contraste con la realidad y rectificación, que se realimenta con la propia realidad.” (AGUERRONDO, 1990)

Tomar en consideración el aprendizaje desde la perspectiva de una construcción significativa para el niño, requiere de una planificación por parte del docente que sea globalizada y significativa, por lo tanto sugerimos, en principio y para los contenidos conceptuales, la planificación en forma de red.

La utilización de las redes tiene un propósito básico: *representar relaciones significativas entre conceptos en la forma de una estructura de proposiciones*. Supone identificar los conceptos claves, diferenciar los más inclusivos y establecer las relaciones entre los conceptos por medio de conectores.

Comienza por los conceptos más generales y se desagrega hasta ubicar, por debajo los menos inclusivos. Todos ellos se relacionan entre sí por medio de conectores, esto es, palabras que dan sentido a la relación que los une entre sí.

A su vez, las redes conceptuales, remiten a tres ideas claves del aprendizaje significativo:

- La diferenciación progresiva de los conocimientos
- La reconciliación integradora entre los conocimientos nuevos y los previos
- El hecho de que los conocimientos adquiridos por memorización mecánica no se asimilan a las estructuras y conocimientos previamente construidos.

La planificación del docente por *redes conceptuales* es, en este sentido, un instrumento que puede facilitar y guiar la elaboración de proyectos articulados. Los proyectos pueden integrarse horizontal o verticalmente y, en cualquier caso, pueden entenderse como procedimientos que permiten realizar, concretar, las articulaciones (horizontales y verticales). En el caso de los proyectos integrados horizontalmente, se trata de articulaciones que se realizan entre diferentes áreas y diferentes docentes de un mismo curso o grado. En el caso de los proyectos integrados verticalmente, se trata de articulaciones que se realizan entre diferentes docentes de una misma área en años sucesivos.

La planificación por redes, sin embargo, no basta para garantizar la claridad que debe tener una planificación anual.

Proponemos utilizar la planificación por redes para introducir los conceptos articuladamente, y que se pueda observar la múltiple determinación y correspondencia entre los diferentes aspectos del mismo concepto, o de distintos conceptos entre sí, problematizándolos.

Luego de realizar la planificación por red, el docente podrá tomar cada uno de los problemas y señalar los propósitos específicos, los contenidos básicos a trabajar en cada caso, las actividades que realizará para facilitar el logro de dichos objetivos, los procedimientos, los recursos materiales que necesitará, la bibliografía en la que se apoyará. Finalmente la manera como evaluará la actividad y los objetivos alcanzados con la misma.

Los objetivos orientan la planificación pues indican qué es lo que queremos lograr durante el año. Son objetivos en términos de resultados. Si hemos planificado los contenidos conceptuales como una red o mapa conceptual, estos conceptos serán también orientadores, puesto que nos indicarán cuáles son los contenidos conceptuales mínimos que los alumnos habrán de trabajar. Sin embargo, nos queda aún lo más complejo, es decir, planificar la manera como lo lograremos y el lugar que tendrán los contenidos procedimentales.

Nuestra propuesta consiste en trabajar con el modelo de estrategia didáctica. Cada estrategia será secuenciada durante el año, abarcando tantas actividades como sean necesarias para dar cuenta de los objetivos propuestos.

Cada estrategia tiene:

- El objetivo particular o los objetivos particulares.
- Los contenidos conceptuales seleccionados para esa estrategia (tomados de la red anual, formando una sub-red).
- Las actividades que seleccionaremos para los alumnos (teniendo en cuenta que sean actividades funcionales y estructurales y no de efectuación o manipulación solamente).
- Los procedimientos que seleccionamos para trabajar con esas actividades y esos conceptos.
- Los recursos que habremos de utilizar y la bibliografía seleccionada.
- El tiempo previsto para la estrategia didáctica.
- El modo como vamos a evaluar la estrategia y los resultados alcanzados por el grupo de alumnos.

Ejemplo

OBJETIVO: Construir sentidos aproximados al concepto de democracia. Contenidos conceptuales como sub-red: (de acuerdo a los contenidos seleccionados en la red anual. Ejemplo de algunos conceptos que habría que incluir en la red: democracia, participación, gobierno provincial, poder ejecutivo, legislativo y judicial. División de poderes).

ACTIVIDADES: Averiguar qué entienden por democracia los adultos que rodean a los niños

PROCEDIMIENTOS: Realización de entrevistas: diseñarlas y realizarlas.

Comparar las diferentes respuestas. Realizar cuadros comparativos. Uso del grabador.

RECURSOS: grabadores.

TIEMPO: Tres (3) clases de 80 minutos cada una. Trabajo fuera del aula: dos (2) clases de 80 minutos cada una.

De esta manera, evitamos la planificación en forma de grilla, que asume la forma de un listado de conceptos, y en la columna de al lado, el listado de procedimientos. En este esquema, los procedimientos se relacionan con la actividad, y pueden o no corresponderse con los conceptos, dado que no hay un procedimiento válido para cada concepto.

Los procedimientos pueden articularse de diferentes maneras con los conceptos. Depende de los objetivos del docente y de los recursos con los que contamos. Así, por ejemplo, el uso del grabador, está aquí pensado en relación a un contenido conceptual del área de Formación Ética y Ciudadana y Ciencias Sociales; pero en otra ocasión puede ser un procedimiento que el docente trabaje en el área de lengua, para el aprendizaje de la lectura en

voz alta, o como procedimiento en el marco de una actividad global de *teatro leído*.

Lo mismo podríamos decir de la entrevista. Aprender a formular preguntas y a realizar entrevistas puede ser un procedimiento que lo utilicemos en relación al área de Ciencias Naturales, por ejemplo, al trabajar las enfermedades o los problemas de la alimentación, por ejemplo, entrevistando médicos/as o dietólogos/as.

Otro procedimiento que se ha planificado en el ejemplo, es la realización de cuadros comparativos. Estos cuadros pueden trabajarse en otras áreas, por ejemplo, en geometría, comparando diferentes mediciones de longitudes o superficie o volumen, etc.

EL CONTENIDO PROCEDIMENTAL COMO CONTENIDO ORGANIZADOR DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La opción de tomar a los contenidos procedimentales como orientadores, depende del tipo de disciplina que se trate, pero también podemos variar el contenido organizador por los objetivos que nos hayamos propuesto o de las maneras como hayamos diseñado las secuencias de aprendizaje.

Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de la lengua, podemos optar por una enseñanza de procedimientos en los primeros grados, de conceptos luego, y una orientación hacia principios teóricos en un curso de especialización. De todos modos los tres tipos de contenidos están presentes siempre, dado que estos dos últimos son el soporte para la comprensión de los procedimientos. Lo mismo podría decirse de la matemática.

La enseñanza orientada a procedimientos utiliza una estructura de orden secuencial para su organización, comenzando por los procedimientos más simples y generales, es decir, los que implican menores pasos y que, a su vez, se aplica a la mayor gama de situaciones. En la medida en que se hacen más específicos, se hacen también más complejos, incluso aquellos que sirven para alcanzar las mismas metas, por su complejidad, sólo son aplicables en determinadas condiciones (ej. la suma algebraica). Cada procedimiento es un *modelo de trabajo*. La secuencia hacia la mayor complejidad y especificidad se establece, entonces, entre estos diferentes modelos de trabajo.

**IDEAS BÁSICAS A PARTIR DE LAS CUALES TOMAR DECISIONES
EN RELACIÓN A LA PLANIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS
PROCEDIMENTALES PARA SU ENSEÑANZA**

1- Tener en cuenta el nivel de desarrollo operatorio y las posibilidades de la zona de desarrollo próximo.

2- Considerar los conocimientos previos y las ideas previas o teorías ingenuas construidas, atendiendo a la distancia psicológica que se pueda presentar.

3- Presentar el nuevo material a partir de actividades funcionales y estructurantes, combinando trabajo individual y grupal y atendiendo a la distancia lógica que se pueda presentar.

4- Vincular el nuevo material de manera sustantiva y no mecánica con los conocimientos previos y las teorías ingenuas, con el objetivo de promover cambios conceptuales cualitativos, lo que implica la transformación de los esquemas de conocimientos de los sujetos.

5- Facilitar la construcción de aprendizajes lo más significativos posibles, a partir de actividades y contenidos potencialmente significativos, generando condiciones de trabajo que eviten la memorización repetitiva y promuevan relaciones significativas y sustantivas.

6- Garantizar la funcionalidad de los contenidos del aprendizaje, de manera tal que sean socialmente significativos, atendiendo a la distancia cultural que se pueda presentar. Para que sean funcionales, es decir que tenga aplicación, uso, han de ser socialmente significativos.

7- Tender a la autonomía de los alumnos, tanto desde el punto de vista de su comportamiento como de sus aprendizajes. Aprender a aprender es también aprender a resolver los problemas que las diferentes instancias del proceso de aprendizaje pueda generar, desde la búsqueda de información, la organización del material, etc.

RELACIÓN ENTRE ACTIVIDADES, OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Si atendemos a los objetivos:

- El resultado esperado, será el que determine las actividades de enseñanza-aprendizaje, y los contenidos.

Si atendemos a las actividades:

- Las actividades seleccionadas serán las que determinen los contenidos a trabajar y los posibles resultados del aprendizaje.

Si atendemos a los contenidos:

- Los contenidos seleccionados serán los que determinen las actividades de enseñanza-aprendizaje y los posibles resultados esperados.

Aprender un contenido (procedimental o conceptual) implica reconstruir la estructura interna del mismo, lo que supone comprenderlo y relacionarlo significativamente con otros muchos conocimientos. Esto favorece la transferencia y asegura la continuidad de la enseñanza.

El problema didáctico con que nos encontramos es cómo presentar esta estructura para facilitar su aprendizaje. Por lo tanto habremos de tener en cuenta tanto la estructura lógica de los contenidos como los procesos psicológicos que los sujetos ponen en juego para llegar a dicho estado final. Esto es, atender a los principios que rigen la formación y el desarrollo de la estructura cognitiva.

Los procedimientos, en tanto estrategias de resolución o pasos a seguir para el logro de un objetivo, han estado siempre presentes en la escuela. Han sido siempre motivo de enseñanza, de aprendizaje y, por tanto, de evaluación. En todo caso, podríamos decir que lo que marca la denominación de Contenidos Procedimentales es una re-ubicación de estos **procedimientos** como **contenidos**, en el mismo nivel, con la misma jerarquía de los **conceptos**.

Esta situación marca ventajas y desventajas, que es importante señalar para evitar posibles confusiones.

La **ventaja**, a nuestro criterio, está dada en que no importa sólo qué se aprende sino también cómo se aprende. El objetivo no es sólo el resultado, sino también todo el proceso de construcción y acceso a la información, y por ende, los procedimientos utilizados para obtener un resultado o llegar al cumplimiento de un objetivo.

Sin embargo, al darles el estatuto de **contenidos** podemos caer en la tentación de planificar minuciosamente estos procedimientos, esperando que el estudiante copie modelos y aprenda pasos a seguir de acuerdo a los modos estandarizados de resolución, limitando, no solo su creatividad, sino también sus posibilidades de reconstrucción de objetos de conocimiento. La posibilidad de estructuración cognitiva está dada por las posibilidades de elección de caminos, de procedimientos que el sujeto pueda hacer, apelando a las diferentes opciones que el grupo de alumnos pueda construir, y **no** como un listado o recetario entregado *a priori* de *modos de hacer las cosas*.

Por lo tanto, la **desventaja** se presentará o no, según cómo entendamos estos procedimientos: como pasos fijos, rígidos a seguir, según un modelo *determinado a priori*; o, por el contrario, abriendo la posibilidad de búsquedas y construcciones. Dado que, justamente, lo que viene a destacar el constructivismo es el valor e importancia que tiene, en los procesos de aprendizaje, la apertura de espacios para que cada sujeto elija, seleccione, sus propios procedimientos de resolución de situaciones problemáticas, sus propias estrategias.

Lo que diferencia las situaciones constructivas de las mecánicas, es que en las segundas el sujeto sigue una serie de indicaciones para su resolución, mientras que en las primeras selecciona los procedimientos y pasos a seguir para su resolución. Esta diferencia es de cabal importancia para entender el valor de los procedimientos y el lugar destacado que deben tener en la educación.

Por lo tanto, habremos de diferenciar claramente el lugar que les otorgamos también a los procedimientos *estándar*, que por motivos de economía de tiempo y esfuerzo, las diferentes ciencias han construido, tales como por ejemplo los procedimientos de demostración de los teoremas. Sin embargo, también aquí cabe la aclaración: no se trata de **enseñar** un modo de resolución, sino, en todo caso, de **demostrar, explicar**, por qué y cómo la ciencia eligió este procedimiento entre otros posibles. Mostrar, entonces, un procedimiento *estándar*, consensuado, como opción entre otros, pero siempre abriendo previamente (y también a posteriori) la posibilidad de buscar otros caminos, mejorar el *procedimiento estándar*, enriquecerlo o simplificarlo, de acuerdo a las necesidades y posibilidades de cada uno en cada caso.

SEGUNDA PARTE

La evaluación

CÓMO ENTENDEMOS LA EVALUACIÓN

Al definir la evaluación, desde el sentido común, lo primero que surge es la idea de evaluar, ponderar, fijar el valor (o incluso el precio) de una cosa o conjunto de bienes, de una idea o pensamiento, tanto en relación a su contenido como a su forma, o a los comportamientos o conjunto de acciones, que los sujetos o grupos realizan.

Toda evaluación implica, de una u otra manera, un juicio de valor. Y este es el mayor problema que tenemos a la hora de evaluar los aprendizajes y los procesos educativos. Porque no es usual que en las escuelas se discuta este punto conflictivo de la evaluación.

Evaluar no es sinónimo de juzgar. *Juzgar es a todas luces, no comprender, puesto que si se comprendiera, no se podría seguir juzgando.* (MALRAUX, *Los Conquistadores*)

Tampoco puede ser sinónimo de medir. Todo intento de medición des-subjetiva, tanto a quien lo aplica como a quien es puesto en el lugar de “objeto de medición”.

Por otra parte, la evaluación aparece permanentemente centrada en el alumno. Rara vez se la entiende como un proceso complejo que abarca al docente, sus estrategias y a la institución en tanto propicia o no determinados modos de enseñar y aprender.

Consideramos que la evaluación, de manera explícita o implícita, está presente siempre en la escuela, por lo que, si agregamos a los tiempos destinados formalmente a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, aquellos otros momentos informales de evaluación, advertiremos que la evaluación forma parte indisoluble de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

“Trabajos de investigación en otros contextos (BLACK, 1986) destacan que, para los profesores, evaluar es una actividad que viene exigida como una obligación institucional, pues una gran parte de centros y docentes estiman que evalúan a los alumnos porque tienen que informar de ello, más que por cualquiera otra razón del tipo pedagógico. Es evidente que no sólo los estudiantes invierten una cantidad de tiempo y energía importantes en la preparación y realización de diferentes pruebas y tareas que tienen como finalidad comprobar su trabajo, sino que también el tiempo de los profesores –dentro y fuera de la institución– se dedica a planificar, realizar, corregir pruebas y elaborar información sobre resultados para diversas audiencias: los alumnos, sus padres, el centro, la Administración.” (GIMENO SACRISTÁN, p. 335.1992)

En un viejo libro sobre Metodología General de la Enseñanza, Santiago Hernández Ruiz y un grupo de colaboradores, en el año 1949, decía acerca de la evaluación “Es deber de conciencia pedagógica del profesor el juzgar, estimar, valorar y jerarquizar el aprovechamiento de sus alumnos. No solamente mirándolos, tratándolos y dirigiéndolos en función de grupo, sino estudiando ahincada y penetrantemente las condiciones que rodean a cada uno de ellos. De ese modo, su ayuda será circunstanciada y sus estímulos graduados de acuerdo con demandas y llamados precisos. El problema es siempre, en la enseñanza y aprendizaje, de grado, ya que el alumno medio no existe: es una simple abstracción. Una enseñanza en que el maestro no explore constantemente el resultado, las consecuencias, las derivaciones cercanas y distantes de sus enseñanzas, no tarda en inutilizarse en la rutina, entre mecanizaciones fatigosas y estériles.” Vemos así el lugar que se le adjudica a la evaluación y el modo como se la concibe. Evaluar tiene el sentido de conocer al alumno, a los modos como procede a aprender, pero esto siempre ligado a dos cuestiones ineludibles: las condiciones de vida del alumno y las acciones del docente. Se dice que el aprendizaje del alumno es consecuencia directa, resultado, derivación, de los procesos de enseñanza. Esto nos obliga a revisar los modos de evaluar cuando no se articulan directamente con los modos de enseñar.

El aprendizaje no es entonces un problema individual de cada alumno. El aprendizaje es una conjunción de condiciones subjetivas, sociales, institucionales y pedagógicas. La evaluación de dichos aprendizajes habrá de contemplar todos estos problemas de manera simultánea.

Por otra parte, esto indica que habremos también de revisar los modos como usamos la evaluación para fines no pedagógicos. Es sabido que la evaluación no sólo se utiliza para ponderar procesos y resultados. También se la suele utilizar como herramienta para mantener el orden, como elemento de sanción, o para hacer sentir al grupo de alumnos la autoridad docente; en fin, la evaluación tiene diferentes usos y no todos ellos necesariamente pedagógicos.



EVALUACIÓN DE PROCESOS Y DE RESULTADOS

Por lo tanto, referirnos a la evaluación, requiere diferenciar los diferentes tipos de evaluación y remitirnos, explícitamente a los fundamentos pedagógicos de la misma, dejando de lado los otros usos –mal usos, abusos– que se suele hacer de ésta. De todos modos, más allá de los *buenos* o *malos* usos de la evaluación, es sabido que la misma genera en el ámbito institucional escolar y familiar una serie de consecuencias que bien podrían considerarse parte del llamado *curriculum oculto*.

La evaluación es siempre mucho más que un problema técnico-pedagógico.

El valor o importancia de la evaluación, en sus orígenes, no es de índole pedagógica, sino social e institucional. Son los propios requisitos del sistema educativo y las demandas sociales las que llevan a hacer de la evaluación una práctica ineludible en las instituciones educativas. Sin embargo, actualmente ha cobrado un papel destacado, en la medida en que se ha descentrado del alumno como único cliente de la evaluación, y se la ha orientado hacia todos los procesos institucionales. Es en este sentido que decimos que la evaluación se nos presenta como relevante, dado que posibilita racionalizar la práctica, teorizar en términos de procesos institucionales, analizar las estrategias didácticas utilizadas, reflexionar acerca de los modos de seleccionar las actividades de aprendizaje y los materiales didácticos, etc. Como señala Gimeno Sacristán:

“Cualquier proceso didáctico, intencionalmente guiado conlleva una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.” (1992, p.336)

En síntesis:

la evaluación no es sólo una actividad que realiza el docente sobre sus alumnos. El problema no se reduce a ser planteado en términos de procesos y resultados solamente. Abarca todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito áulico e institucional. El fracaso de un alumno no es siempre ni necesariamente un problema personal o familiar. En más de un caso, el fracaso de los alumnos podría ser resuelto evaluando los criterios pedagógicos o los climas escolares. A veces una actividad mal seleccionada, o un material poco adecuado, pueden ser los que obturen el proceso de aprendizaje en uno o más alumnos. No necesariamente la misma actividad o el mismo material es valioso para todos los alumnos de la misma manera.

Diferenciamos entonces, **en primer lugar** la evaluación de la institución, las maneras como genera determinados climas de trabajo, las maneras como el equipo directivo conduce y orienta al equipo docente, etc.; **en segundo lugar**, la evaluación del docente, de su planificación, de sus estrategias didácticas, de los materiales que selecciona, de las actividades a partir de las cuales propone los aprendizajes; y **en tercer lugar**, la evaluación del alumno, la que puede ser individual o grupal, diagnóstica, permanente de procesos o de resultados.

La **evaluación diagnóstica** nos indica el punto de partida en el que se encuentra el alumno al iniciar determinado aprendizaje.

Evaluar el proceso significa tener en cuenta el punto de partida del alumno con relación al punto en el que se encuentra en el momento en que evaluamos, dar cuenta, a través de una evaluación, de los aprendizajes reali-

zados por el alumno, sus nuevas producciones, en suma, ponderar la distancia que media entre lo que sabía al inicio y lo que sabe ahora, entre lo que está en condiciones de hacer ahora y lo que podía hacer al inicio.

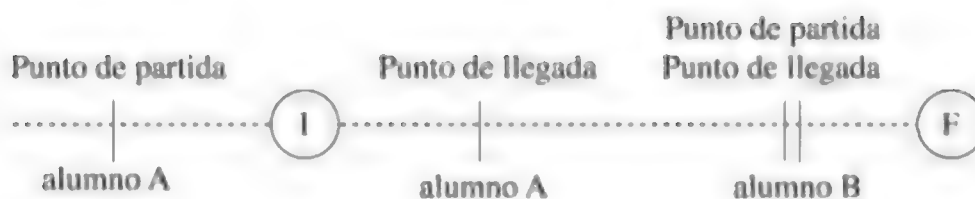
Evaluar los resultados implica dar cuenta de la distancia que media entre lo que hoy está en condiciones de hacer, lo que hoy sabe y lo que tendría que saber o tendría que poder hacer en función de los objetivos propuestos. En el primer caso evaluamos los avances del alumno, en el segundo caso evaluamos su ubicación en relación con lo esperable por el docente o por el *curriculum*.

Diferenciar estos tipos de evaluación, permite discriminar claramente cuándo un niño aprende y cuándo se encuentra detenido en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, si un alumno inicia su primer grado sabiendo leer y escribir en manuscrita, tendría en el segundo caso una alta calificación, dado que se encuentra muy cerca o superando los objetivos propuestos por el docente. Pero también es posible que ese mismo alumno no haya tenido avances significativos durante el ciclo escolar, puesto que está en condiciones de hacer las mismas cosas que estaba en condiciones al comenzar el año, por lo tanto, su participación en el primer grado no ha sido beneficiosa para él en términos de aprendizajes concretos. En este caso es cuando la evaluación del trabajo del docente adquiere significación. ¿Qué hicimos durante el año para que ese niño aprendiera otras cosas o mejorara las que ya sabía?

Veamos el caso opuesto, un niño que en el segundo caso de la evaluación –de resultados– se encuentra muy lejos de los objetivos propuestos, pero que, si analizamos los logros obtenidos durante el año en función del punto de partida, observamos que ha realizado logros sumamente importantes, que su avance ha sido realmente importante ¿merece este alumno una calificación baja? Y aquí también la evaluación del docente adquiere significación, dado que se supone que es gracias a su labor, a las estrategias que empleó, a los materiales que supo seleccionar, que ese niño llegó a obtener logros tan destacados.

¿Desconoceremos todo este trabajo realizado por el docente y por el niño al finalizar el año, y solamente tendremos en cuenta lo que le falta para llegar a los objetivos propuestos, desconociendo los avances logrados en función del punto de partida?

Ejemplo:



En este esquema **I** se corresponde con el Inicio del Año Escolar, **F** con el Final del Año Escolar que se corresponde con los objetivos propuestos por el docente.

Observemos que el **alumno A** aún está muy lejos de los objetivos esperados por el docente, sin embargo, el recorrido que hizo fue altamente significativo, dado que su punto de partida estaba por debajo del esperado para un alumno que inicia su primer grado, por ejemplo. El **alumno B** inició su primer grado con aprendizajes logrados que lo ubican casi en el punto de llegada, y sus nuevos aprendizajes han sido realmente poco significativos. Sin embargo, a la hora de evaluar, es muy probable que el **alumno B** obtenga una calificación mucho mejor que el **alumno A**. Esta situación demuestra que sólo se evalúan los resultados en función de los objetivos, y se desconoce el proceso realizado.

La evaluación es orientadora del proceso hacia adelante, prospectivamente, y no sólo retrospectivamente.

CRITERIOS, INDICADORES, MOMENTOS, TIPOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Llamamos **criterios** de evaluación a aquellos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que elegimos, con fundamentos claros y contundentes, para evaluar. Así los criterios están directamente relacionados por un lado, con un **marco teórico** y por el otro, con **indicadores** empíricos. Son criterios de evaluación, por ejemplo: La calidad de la bibliografía que el alumno utiliza, la manera como articula los conceptos, la variedad de material que utiliza, la presentación formal de los trabajos, la coherencia del texto, la creatividad, etc.

Los criterios y los indicadores deben ser pensados de manera conjunta con el marco teórico que los sustenta, de lo contrario encontraremos dificultades a la hora de definir una evaluación, puesto que los tres aspectos forman un mismo problema al que lo estamos mirando desde tres perspectivas diferentes. Una teoría que implica determinados conceptos, un concepto que se traduce en términos de un criterio, un criterio que se traduce, a su vez, en un determinado indicador empírico.

Los **indicadores** son las referencias que utilizaremos para “ver” en la evaluación. Son datos empíricos que atenderemos y que se manifiestan en los instrumentos de evaluación que usaremos. A cada criterio le corresponden sus indicadores, así por ejemplo, ante el criterio: calidad de la bibliografía que utiliza, veremos qué autores usó, si son pertinentes a la materia, si son actuales, si son reconocidos, etc. Ante el criterio: creatividad del trabajo, utilizaremos como indicadores las ideas que transmite, el modo original como las presenta, el modo como expresa de manera personal las ideas, etc.

Los **momentos** de la evaluación son aquellos tiempos en los que evaluamos: la evaluación diagnóstica al inicio del año y al inicio de cada secuencia didáctica, la evaluación trimestral o cuatrimestral, la evaluación final al

terminar el año y el cierre de cada secuencia, la evaluación permanente, como instancia diaria.

Los **tipos** de evaluación refieren a su modalidad. Podemos reconocer dos clasificaciones:

1- La evaluación de procesos y la evaluación de resultados

Y en cualquiera de estas opciones, podemos incluir la siguiente clasificación:

2- Oral-escrita; individual-grupal ; presencial-no presencial; objetiva-de producción personal; autoevaluación-heteroevaluación; etc.

Los **instrumentos** de evaluación refieren a los sustentos materiales y a las formas que asumen las evaluaciones. Así, son instrumentos de evaluación un cuestionario, un protocolo, una guía de exposición oral, una guía de trabajo para elaborar un escrito, las consignas sobre la base de las cuales deberán los alumnos realizar una determinada tarea, una situación problemática para resolver, un conjunto de datos sobre la base de los cuales construir una situación problemática, una propuesta de dramatización, las reglas de un juego, un crucigrama, etc.

Mientras más ricos y variados sean los instrumentos y tipos de evaluación, más alternativas estaremos contemplando para respetar las modalidades propias de cada alumno y reconocer en cada uno sus propias posibilidades.

Veamos un ejemplo:

Un criterio de evaluación puede ser:

- Atender preferentemente a los procesos más que a los resultados.

Este **criterio** nos llevará a atender los modos de resolución de las situaciones problemáticas más que a los resultados obtenidos, y sobre la base de este **indicador**, sostenido en este criterio, es que evaluaremos. Por otra parte, el **fundamento teórico** lo tenemos en la teoría constructivista del aprendizaje.

El **momento** puede ser al cierre de una secuencia.

El **tipo** de evaluación puede ser oral e individual, presencial y con instancias de autoevaluación. Podemos pensar una evaluación a su vez de resultado, donde el resultado sería aquí el proceso utilizado, no el resultado del problema. La distinción entre resultado y proceso aquí está dada por el modo como ponderamos el indicador, si lo pensamos en términos de lo que aún le falta para lograr un procedimiento adecuado, o si lo pensamos en términos de los que ya aprendió tomando como referencia el punto inicial del aprendizaje.

El **instrumento** sería la consigna de la situación problemática que puede asumir la forma de un problema.

“El contacto directo que tienen los maestros y los alumnos, su mutuo conocimiento, lejos de ser un factor que obstaculice la tarea de evaluación, es un elemento de enriquecimiento en ella. Esta perspectiva requiere que el maestro no asuma el rol de juez que juzga el desempeño de otro, sino de intelectual que pueda interrogarse y admirarse sobre aquello que observa que el estudiante manifiesta, sobre lo que alcanza y sobre lo que considera que aún no logra. Interrogación que lleve a formularse preguntas, hipótesis, que lleve a buscar respuestas y que propicie que estas respuestas se concreten en la modificación del sistema de trabajo de ambos.” (DÍAZ BARRIGA, 1992)

Repensar la evaluación nos lleva a modificar también aspectos sustanciales de las prácticas áulicas y de las prácticas institucionales. Repensar los objetivos de nuestro trabajo, reubicarlos en función de criterios pedagógicos que incluyan a la evaluación entre otros elementos.

Construir en la escuela un *clima educativo* implica repensar las evaluaciones, los modos de evaluar, los tiempos y momentos en los que lo hacemos, los instrumentos que diseñamos para tal fin y los objetivos de esta práctica escolar.

“En mi opinión, la única manera de conseguir una educación general en la amplia variedad de conocimientos humanos es transmitiendo proposiciones causalmente fecundas o códigos genéricos. La actitud más juiciosa sería convertir la educación general en una educación para la generalización, adiestrando a los individuos a ser más imaginativos, estimulando su capacidad para ir más allá de la información dada hacia reconstrucciones probables de otros acontecimientos.” (BRUNER, 1988)

Si estas reflexiones se hacen de manera conjunta entre todos los docentes y personal directivo y administrativo de la escuela, los acuerdos a los que se lleguen harán de la escuela una institución más adecuada a las reales necesidades de las jóvenes generaciones y del mundo que les toca vivir; será también una institución más justa, equitativa y, por ende, aumentará su potencial educativo.

La posibilidad de elaborar en forma consensuada el Proyecto Curricular Institucional de la escuela, puede ser una oportunidad más que adecuada para iniciar el debate o continuarlo. El PCI requiere consensos teóricos y adecuaciones de esas teorías a las reales necesidades de cada institución educativa. El problema de la evaluación nos lleva así a tomar decisiones que se traducen, en un secundado momento en términos de objetivos. Cada ciclo, nivel o año tiene sus propios objetivos, y cada área de conocimiento, también.

La evaluación habrá de tener presentes estos objetivos como referentes para tomar las decisiones.

Pero, para que los objetivos sean verdaderos referentes de la evaluación, es necesario que los dividamos en dos tipos:

- Objetivos de mínima
- Objetivos de máxima

Le llamamos **objetivos de mínima** a los aprendizajes mínimos, básicos que esperamos que los alumnos logren en determinada área y en determinado momento de la escolaridad

Les llamamos **objetivos de máxima** a aquellas expectativas que como docentes y como institución educativa nos proponemos lograr, sabiendo de antemano que tienen el valor de la utopía, de metas que e ideales, que no cierran caminos sino que abren senderos y se bifurcan para dar lugar a la singularidad y a los deseos, a los intereses y a las esperanzas de alumnos y docentes.

QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR

Reconocemos dos tipos de evaluación: **evaluación individual y evaluación grupal**. Cada una de ellas a su vez se puede subdividir en **evaluación diagnóstica, evaluación permanente de procesos y evaluación de resultados**. Y cada una, a su vez reconoce modalidades diferentes según se trate de **evaluación de datos, conceptos o procedimientos**.

En cada caso las actividades e instrumentos utilizados para evaluar serán diferentes, debiendo haber siempre una coherencia entre el qué evaluar y el cómo hacerlo, a su vez habrán de ser coherentes con las modalidades que haya asumido el proceso de enseñanza-aprendizaje. “De hecho –aclara **Pozo (1992)**– como norma general, la evaluación tenderá a ser más válida cuanto menos se diferencie de las propias actividades de aprendizaje.”

• Evaluación Individual	• Evaluación diagnóstica • Evaluación permanente de procesos	• Evaluación de datos • Evaluación de conceptos
• Evaluación Grupal	• Evaluación de resultados	• Evaluación de procedimientos

Evaluación de datos, conceptos o procedimientos

Sabemos que los **datos** admiten sólo una respuesta, correcta o incorrecta, no hay matices. Por lo tanto lo que se espera cuando se trata de evaluar

datos es que el alumno recuerde determinada información. Aquí se ponen en juego los problemas relacionados con la memoria y las estrategias que los alumnos utilizan para memorizar aquello que deben recordar. Sin embargo, como explica **POZO (1992)** “todos hemos vivido la experiencia personal de ser incapaces en algún momento de recordar o evocar una información que tenemos la seguridad de *saber*.” Así sucede que el que alguien no recuerde un determinado dato en determinado momento no es razón suficiente para suponer que no lo sabe.

Si, como ya se dijo, la evaluación recupera los contextos de aprendizaje en los que se realizó, hay mayores posibilidades que los datos así aprendidos puedan ser recordados, más aún si el tiempo que sucede entre el aprendizaje y la evaluación es relativamente breve. De lo contrario, el alumno tendrá que recrear la situación de aprendizaje antes del examen, y si el dato no es utilizado con cierta frecuencia en contextos significativos es muy posible que en poco tiempo sea definitivamente olvidado.

Otra es la situación relativa a los **conceptos**. Siguiendo a **POZO (1992)**, acordamos que de lo que se trata en estos casos es evaluar la comprensión y los sentidos que los alumnos le adjudican a los conceptos. En estos casos, se recomienda evitar el pedido literal de definir, dada la dificultad que tal actividad implica. Por el contrario cuando lo que presentamos es una situación problemática en la que el concepto está involucrado y de la manera como sea significado y comprendidos dependerá la resolución de la misma. Esto es, aplicar el concepto a una situación concreta.

Con relación a los **procedimientos**, cabe más que nunca la aclaración que sólo pueden ser evaluados en función de las actividades concretas que se realizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta de trabajar con situaciones problemáticas permite una evaluación integral del aprendizaje de procedimientos, su utilización, funcionalidad y significación. De lo contrario la evaluación se transforma en una mera adjudicación de una calificación y se pierden de vista las informaciones más importantes que el docente y los propios alumnos pueden obtener de sus propios procesos de aprendizaje. “La evaluación de los contenidos procedimentales no puede desconocer ni la instancia de la evaluación de los procesos, ni la propia auto-evaluación del docente, en términos de preguntarse: Lo que hice ¿fue suficiente para ayudar a este alumno a aprender? ¿podría haber hecho otra cosa? ¿Podría haber utilizado otros materiales? ¿Podría haber trabajado a partir

de otras estrategias didácticas? La calificación final del alumno, para ser coherente, debería conjugar todas estas instancias.” (BIXIO, 1997, b.)

Poco valor tiene, en una evaluación de procedimientos, solicitarle al alumno que comente cómo se realiza cuál o tal procedimiento, dado que lo significativo no es que conozca, tal como ya dijéramos un listado de pasos a seguir, sino que se encuentre en condiciones de discernir en cada caso qué procedimiento es el más adecuado, contextualizándolo en función de la problemática y de las maneras como es capaz de interpretarla; y de una manera u otra, esto es, la estándar u otra a la que el alumno haya llegado, sea capaz de resolver la situación que se le plantea.

Es claro que una evaluación clásica de preguntas y respuestas no será la más adecuada en estos casos. Habremos de pensar en una evaluación que contenga situaciones problemáticas, que enfrente al alumno a situaciones en las que deba poner en juego procedimientos y conceptualizaciones, que nos permita evaluar la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes, transferir los aprendizajes a otras situaciones, o resolver las situaciones habituales a partir de otros procedimientos.

En cualquiera de estos casos, la orientación del docente, su intervención en el momento mismo de la evaluación, puede ser altamente significativa, ya que de lo que se trata no es de saber qué hace solo, sino cómo resuelve una situación problemática, aunque para ello, ante los casos de duda o de inseguridad, pueda solicitar la opinión del docente.

La manera como el docente responda a estos interrogantes será fundamental. No decimos con esto que el docente deba dar la respuesta, todo lo contrario, ante la consulta del alumno, la respuesta del docente habrá de ser siempre orientadora, ayudando al alumno a advertir los pro y los contra de los procedimientos que está seleccionando.

De lo que se trata es de ayudar al alumno a tomar conciencia de los procesos cognitivos que utiliza, es, en síntesis, ayudarle a construir procedimientos metacognitivos para ajustar los procedimientos de resolución de problemas. Estaremos colaborando para formar un sujeto creativo y autónomo, dado que la autonomía no es hacer las cosas en forma individual y solitaria, sino ser capaz de entender cuándo, cómo y a quién solicitar ayuda, o dónde encontrar la información que necesito.

Evaluación diagnóstica, permanente y de resultados

La evaluación debe permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas; y debe permitir determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto.

Definimos a la evaluación como una oportunidad para: 1) regular las estrategias didácticas en función de los conocimientos, aprendizajes e ideas previas de los alumnos; 2) advertir dónde han estado los errores y elegir nuevas estrategias y actividades para ayudar al alumno en el aprendizaje que aún no ha logrado construir; y 3) realizar correcciones y ajustes en las estrategias de acuerdo a los logros obtenidos en función de los objetivos propuestos. Cada una de estas **tres finalidades** de la evaluación, se corresponde a su vez con un tipo de evaluación diferente: **la evaluación diagnóstica, la evaluación permanente de proceso y la evaluación de resultados**. Veamos cada una de ellas.

Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica (al inicio del año escolar cuyo objetivo es conocer las posibilidades, conocimientos y destrezas de los alumnos) y la evaluación permanente, de proceso y resultados (cuya implementación suele asociarse con el cierre de trimestre o cuatrimestre, pero que, bien implementada, debería coincidir con el cierre de cada unidad didáctica), son herramientas pedagógicas de alto valor, en tanto no condicionen las respuestas de los alumnos por estar impregnadas de situaciones angustiantes. No necesariamente una evaluación debe anunciarse como tal. El docente conoce muchos modos de evaluar sin que esto implique colocar al grupo de alumnos en situación “prueba”.

Para decidir el tipo de ayuda pedagógica que se ofrecerá a los alumnos se requiere conocer los conocimientos previos de los alumnos necesarios para la nueva situación de aprendizaje. Es la evaluación diagnóstica, que no puede darse por supuesta puesto que suponer que porque el alumno se encuentre en determinado año de su escolaridad no es razón suficiente para asegurar que posee los conocimientos requeridos. Como dice COLL (1994) “Esta es una mala práctica y, como saben perfectamente todos los profesores, el supuesto sobre el que se apoya es en gran parte falso. El simple hecho de

saber que el alumno ha superado *con éxito* el nivel educativo anterior ofrece pocas informaciones útiles –si es que ofrece alguna– para ajustar adecuadamente la ayuda pedagógica en el inicio del nivel educativo siguiente.” (p.125)

Sin la evaluación diagnóstica no tendríamos datos para comparar el proceso de aprendizaje de los alumnos, sus logros y dificultades, dado que esta nos sitúa en el punto de partida de los alumnos. Sin la evaluación permanente, no podríamos ir ajustando la ayuda pedagógica a las necesidades de los alumnos.

¿Qué evaluar?

Los conocimientos previos con los que cuenta el alumno para iniciar el nuevo proceso de aprendizaje, esto es, los aprendizajes anteriores y las ideas previas que tiene al respecto. Las significaciones que le adjudica a los nuevos contenidos y las relaciones que es capaz de realizar, a priori, con el nuevo material que se le presenta.

¿Cuándo evaluar?

Al comienzo de cada secuencia didáctica

¿Cómo evaluar?

Ante la presentación del nuevo material de estudio, se puede solicitar un trabajo colectivo en el que los alumnos puedan ir comentando lo que saben y lo que piensan acerca de eso que se les presenta como nuevo contenido. Esto mismo se puede solicitar en pequeños grupos, haciendo una puesta en común con los aportes de cada grupo. Es obvio que también se le puede solicitar este trabajo en forma individual, pero la dificultad está dada en que eliminamos la retroalimentación del recuerdo a partir de datos o indicios que otros alumnos puedan aportar. Otra manera sería presentando una situación problemática para resolver con lo que ya saben o consideran adecuado utilizar. Las diferentes respuestas darían información valiosa para orientar la planificación de la estrategia del docente. Los mapas cognitivos⁹ también

9. Diferenciamos mapas conceptuales de mapas cognitivos, reservando esta última denominación para los recorridos que los alumnos pueden hacer en función de sus aprendizajes e ideas previas.

pueden ser representaciones útiles para el docente y para los propios alumnos. Sea cual fuera la modalidad asumida, es importante que los alumnos registren estas producciones para poder ir comparando y complejizando la primera producción con los nuevos aprendizajes que puedan ir realizando.

Evaluación permanente de procesos

El objetivo de esta evaluación permanente es proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento. Como señala COLL (1994) "Es una práctica universal que todos los profesores llevan a cabo en mayor o menor grado de forma casi siempre intuitiva, la mayoría de las veces sin ser siquiera conscientes de ello, y a menudo, con resultados altamente satisfactorios." Nos permite advertir dónde han estado los errores y elegir nuevas estrategias y actividades para ayudar al alumno en el aprendizaje que aún no ha logrado construir. Es, en suma, advertir la distancia que media entre lo que el alumno sabía y podía hacer al iniciar el aprendizaje y lo que conoce y está en condiciones de realizar ahora, con ayuda o sin ella. Sólo así podremos advertir el proceso que el alumno está haciendo en términos de progresos genuinos en sus aprendizajes.

¿Qué evaluar?

Las estrategias que ponen en juego los alumnos y que posibilitan determinados progresos, que originan obstáculos, dificultades, etc. En suma, los errores y logros que los alumnos van teniendo intentando advertir los avances que se producen y si no los hubiera las causas posibles de los mismos.

¿Cuándo evaluar?

Cada oportunidad debe ser aprovechada para evaluar el proceso. Esto es lo que se conoce como "evaluación implícita" y hace referencia a la conveniencia de integrar la evaluación a las actividades cotidianas, durante el proceso de aprendizaje.

¿Cómo evaluar?

Se trata de realizar una observación sistemática y permanente del proceso de aprendizaje de los alumnos, en el desarrollo de las diferentes actividades áulicas. El momento de la corrección de las tareas es una excelente oportunidad para trabajar con el alumno acerca de sus logros, dificultades, errores, omisiones, etc. e ir formando una idea, tanto el docente como el propio alumno de sus propios procesos de aprendizaje. Cuando esta labor se realiza en forma grupal, queda optimizada por los aportes de los diferentes miembros.

Desechamos la llamada “auto corrección” cuando de lo que se trata es de un mero ejercicio mecánico de control de errores y aciertos que no lleva a alguna instancia de reflexión acerca de dicho error o de dicho acierto. Es lo que sucede cuando el docente solicita que un alumno pase al pizarrón a realizar la tarea que se ejecutó (en la casa o en la escuela) y el resto de los alumnos controlan sus resultados. La auto corrección tiene un alto valor educativo cuando está acompañada de una reflexión y de la orientación del docente que puede ir guiando al alumno en los procesos que puso en juego y que dieron como resultado un acierto o un error.

Cuando el docente tiene uno o dos grupos de alumnos a su cargo, puede ir llevando un registro más o menos claro de las dificultades y avances de sus alumnos. Sin embargo, cuando se trata de profesores que tienen a su cargo determinadas materias y por lo tanto, trabajan en diferentes instituciones y tienen a su cargo muchos grupos de alumnos a los que ven pocas horas semanales, se recomienda realizar un registro de observación con los datos de las evaluaciones de los procesos de sus alumnos, los que serán seleccionados según las necesidades y objetivos de cada docente, de cada materia o área de conocimiento que se trate.

Evaluación de resultados

Muchos docentes que adhieren a propuestas de trabajo constructivistas, mantienen las formas de evaluación tradicionales con el argumento de “que hay que ponerle una nota a cada chico”. Este argumento se corresponde con una concepción de la evaluación entendida como un fin en sí misma, y no como un medio para orientar las acciones de enseñanza-aprendizaje. Es una concepción punitiva de la evaluación de resultados.

La finalidad de esta evaluación es determinar “si se han alcanzado o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas que están en la base y en el origen de la intervención pedagógica. (...) La finalidad última de esta evaluación no es pronunciarse sobre el grado de éxito o fracaso de los alumnos en la realización de los aprendizajes que estipulan las intenciones educativas, sino más bien pronunciarse sobre el grado de éxito o fracaso del proceso educativo en el cumplimiento de las intenciones que están en su origen. Puede decirse que es también un instrumento de control del proceso educativo: el éxito o fracaso en los resultados del aprendizaje de los alumnos es un indicador del éxito o fracaso del propio proceso educativo para conseguir sus fines. (...) Es una práctica recomendable para saber si el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos a propósito de unos determinados contenidos es suficiente para abordar con garantías de éxito el aprendizaje de otros contenidos relacionados con los primeros.” (COLL, 1994. P.128) Es, dicho en otras palabras, determinar la distancia que media entre los logros alcanzados por los alumnos y los objetivos propuestos por el docente.

Por otra parte, toda evaluación puede pensarse en términos también de aprendizaje, esto es, formando parte del proceso global de aprendizaje, y no como una instancia diferente o separada de éste. Cuando se retrabaja la evaluación, cuando ante cada evaluación les damos a los alumnos la posibilidad de un *recuperatorio*, esto es, de rehacer su evaluación a partir de los señalamientos que el docente pueda haberle hechos, es porque a la evaluación la estamos pensando como una parte del proceso global de enseñanza-aprendizaje, aunque sea definida en términos de resultados.

Esta evaluación puede conducir a una “*acreditación*” o a una certificación de estudios. Pero no son la misma cosa. La evaluación de resultados tiene otros fines, que son los que hemos enunciado. La acreditación o certificación de estudios requiere otro tipo de evaluación, cuyos objetivos son muy claros y explícitos: dejar constancia de que ha culminado un ciclo y ha realizado los aprendizajes correspondientes, que le permiten continuar con el nivel o ciclo siguiente.

¿Qué evaluar?

En este caso lo que evaluamos son los conocimientos que el alumno ha logrado construir en función de la distancia que los separa de los que se esperaba que fuera capaz de hacer. De esta manera, los objetivos del docente

o los objetivos del ciclo son los que marcan la meta a alcanzar, y es sobre este parámetro que se evalúa. Cabe aclarar que hablar de objetivos alcanzados por los alumnos no se reduce a un listado de datos que puede ser capaz de recordar. Estamos siempre hablando de contenidos significativos y funcionales, de niveles de comprensión y de posibilidades de utilización comprensiva e inteligente y no mecánica de los contenidos escolares.

¿Cuándo evaluar?

Esta evaluación está prevista al cierre de cada secuencia didáctica, y puede también utilizarse al finalizar el año escolar o al finalizar un ciclo escolar. De todos modos, agregamos que la evaluación final, “de aprovechamiento” tiene un valor relativo si no va acompañada de una evaluación permanente, donde el *docente* realice *junto a los alumnos* un seguimiento permanente del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto significa que *el docente, sus estrategias y actividades* también deben ser evaluadas.

Cuando se trata de **evaluar una secuencia**, es importante atender especialmente a la evaluación de las actividades que se propusieron, explicitando, dentro de lo posible, los criterios que nos llevan a afirmar que una actividad fue exitosa o no. Por lo tanto no sólo evaluamos lo que los alumnos aprendieron o no aprendieron, sino también cómo lo hicieron o no. Evaluar equivale a analizar una situación con relación a los logros y fracasos y, también a buscar explicaciones para esos logros y fracasos. La responsabilidad de las estrategias docentes de enseñanza adquieren así todo su valor educativo.

De esta manera la evaluación forma parte indisoluble del proceso de enseñanza-aprendizaje y se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo, en este caso, el proceso de aprendizaje y las estrategias de enseñanza del docente.

Cuando nos referimos a la **evaluación del docente**, hacemos fundamentalmente hincapié en las estrategias que utiliza para ayudarle a sus alumnos a aprender. El concepto de ayuda pedagógica nos resulta interesante en tanto nos permite distinguir, diferenciar lo que es enseñar de lo que es ayudarle a otro a que aprenda, esto es, trabajar en lo que Vigotsky llama *zona de desarrollo próximo*: “Poner de acuerdo las acciones del niño que aprende y las representaciones del maestro que enseña es para nosotros el objetivo central

de la educación y éste no se conseguirá sino construyendo un puente de *sentido* entre ambos niveles.” (ÁLVAREZ DEL RÍO, 1990)

Si bien es importante tener en cuenta el nivel de desarrollo actual o real de un alumno, para la labor docente es mucho más importante tener en cuenta el nivel de desarrollo potencial, esto es, lo que ese alumno está o estaría en condiciones de hacer si mediara la ayuda pedagógica adecuada, estimulando su nivel de desarrollo potencial en lugar de quedarnos en el nivel de desarrollo actual que equivale, muchas veces, a anteponer un “no puede”, “no sabe”, “no entiende” o “no le da”.

La evaluación no puede desconocer ni la instancia de la evaluación de los procesos, ni la propia autoevaluación del docente, en términos de preguntarse: Lo que hice ¿fue suficiente para ayudar a este alumno a aprender? ¿podría haber hecho otra cosa? ¿Podría haber utilizado otros materiales? ¿Podría haber trabajado a partir de otras estrategias didácticas? La calificación final del alumno, para ser coherente, debería conjugar todas estas instancias.

¿Cómo evaluar?

Proponemos las evaluaciones en las que los datos, procedimientos y conceptos deban ser creativamente utilizados. Para ello el trabajo con situaciones problemáticas es la que mejor define esta modalidad de evaluación. Si bien es cierto que hay ciertos datos que es importante que el alumno maneje, sólo adquieren valor y sentido en el marco de un contexto significativo y éste sólo puede ser creado con relación a una situación problemática que requiere el manejo de determinados conceptos, principios y procedimientos, tanto como la utilización de ciertos datos.

Las preguntas que sólo apuntan a reproducir una información o que requieren poca elaboración de parte del alumno, son poco significativas para conocer realmente si el alumno ha aprendido comprensivamente o se trata sólo de un aprendizaje memorístico y mecánico destinado a olvidarse fácilmente.

Evaluación grupal

Si bien es importante que los alumnos revisen tanto su proceso como el producto de sus aprendizajes, también es importante que puedan realizar un análisis acerca de qué les pasó como miembros de un grupo de aprendi-

zaje, dado que entendemos que todo proceso de evaluación tiene un doble destinatario: debe informar al docente acerca de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, y debe informar a los alumnos acerca de sus propios procesos puestos en juego, sobre cómo se aprendió tanto como lo que se aprendió. La metacognición, como estrategia de autonomía en el aprendizaje puede ser llevada así del ámbito individual al grupal.

Las actividades deben dar lugar a procesos de evaluación implícita que brinden información cualitativa acerca del proceso que se está realizando. De esta manera no se trata solo de calificar el rendimiento de los alumnos sino más bien de pensar la evaluación desde una perspectiva procesal y cualitativa. Revisar las dificultades encontradas, los modos como se fueron resolviendo, los obstáculos, problemas y logros, facilitará en el grupo de alumnos una optimización de los procesos para aprendizajes posteriores, a la vez que retroalimentar los procesos ya iniciados.

Algunas preguntas que pueden orientar la evaluación grupal

- ¿Cómo se constituyó el grupo?
- ¿Cuál fue la responsabilidad grupal que asumió cada miembro y el grupo como totalidad? ¿Qué roles asumió cada integrante?
- ¿Estos roles fueron fijos o dinámicos?
- ¿Hubo cooperación y solidaridad grupal?
- ¿El logro del objetivo propuesto pudo ser asumido en forma compartida por todos los miembros?
- ¿Hubo discusión suficiente o se impusieron las ideas de algún miembro?
- ¿Cómo resolvió el grupo los problemas que se le presentaron?
- ¿Aportaron material significativo?
- ¿Se produjo en el seno del grupo alguna instancia significativa de construcción y aprendizaje?

Desde nuestro punto de vista, la evaluación, en su dimensión grupal, procura estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad, contemplando la diversidad de factores que intervienen en dicho proceso, para favorecerlo u obstaculizarlo.

En esta instancia se revisan las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, atendiendo a las situaciones (propicias o conflictivas) propias

del inicio de la tarea, y las vicisitudes de la dinámica del trabajo grupal. Es aquí donde se ponen en juego mecanismos de defensa (racionalización, evasión y rechazos a la tarea, interferencias, miedos, ansiedades). Hacemos jugar todos estos factores, dado que pretendemos romper con las concepciones clásicas de evaluación que la reducen a una instancia *de medición que apunta a la comprobación de un resultado*, a la vez que permite flexibilizar los esquemas referenciales rígidos de los sujetos involucrados. Al mismo tiempo orienta al grupo hacia nuevas elaboraciones de conocimientos.

EVALUACIÓN: DIEZ PUNTOS

- 1- Evaluar atendiendo más a los procesos más que a los resultados**
- 2- Evaluar atendiendo a los modos de utilización de los procedimientos más que a las aplicaciones mecánicas de instructivos**
- 3- Evaluar las articulaciones significativas de los conceptos más que los datos y definiciones memorizadas acríticamente**
- 4- Evaluar los aprendizajes de los alumnos como efectos de las estrategias didácticas del docente**
- 5- Evaluar los aprendizajes de los alumnos en el marco de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los mismos**
- 6- Evaluar los aprendizajes en el marco contextual en el que fueron aprendidos**
- 7- Evaluar utilizando instrumentos ricos y variados**
- 8- Evaluar ajustando los criterios e indicadores a los objetivos propuestos**
- 9- Evaluar con el fin de coadyuvar a la calidad y mejoramiento de los procesos educativos**
- 10- Evaluar sin prejuizar y atendiendo a las condiciones objetivas de los procesos educativos**

TERCERA PARTE

Los fundamentos psicopedagógicos

PSICOLOGÍA Y DIDÁCTICA

I

Los argumentos

Hablar de fundamentos psicopedagógicos implica, antes que nada, reconocer las relaciones complejas que se juegan entre la psicología y la pedagogía, y más específicamente, la didáctica.

La educación se ha nutrido desde principios del siglo pasado de una psicología infantil incipiente que ha ido configurando conceptos, ideas y discusiones que, en el seno de la didáctica, fueron transformándose en teorías, propuestas, métodos, criterios, todos los cuales, a su interior generaron ricos debates a los que aún asistimos.

La relación de la didáctica con la psicología es un caso especial que parece generar una deuda imposible de saldar. La didáctica comienza a convertirse en una disciplina científica en el momento en que se apoya en la psicología. E incluso es menester reconocer que es en la medida en que la psicología se hace científica que hay algún atisbo de posibilidades para que la didáctica esté en condiciones de convertirse ella misma en una disciplina científica. Así es como la didáctica hereda distintos enfoques, distintas teorías o programas de investigación de la psicología, y se configura también en función de ellos. (A. CAMILLONI, 1996)

Las relaciones entre ambos cuerpos teóricos han sido y siguen siendo enriquecedoras a la vez que conflictivas, sobre todo porque a la hora de

alimentarse recíprocamente, no siempre se han tenido las precauciones necesarias para evitar las traspolaciones mecánicas.

Así, por ejemplo, la psicología investigó los procesos de aprendizaje en contextos no escolares. Tanto los psicólogos cognitivistas, como los conductistas o gestaltistas, realizaron sus investigaciones acerca de los procesos de aprendizaje en laboratorios, en situaciones experimentales, no en las aulas, no en las escuelas. Por otro lado, al conocer cómo se aprende, se creyó que se podía sin más inferir de allí la metodología de enseñanza adecuada. Pero el conocer los procesos cognoscitivos puestos en juego en los procesos de conocimientos, no nos autoriza a realizar deducciones acerca de cómo guiar ese proceso desde fuera. De allí que ante cada nueva investigación psicológica sobre el aprendizaje varíen los métodos de enseñanza. Finalmente, los resultados acerca de cómo se aprende, y sus consecuentes indicaciones acerca de cómo enseñar, se han trasladado al aula, sin investigaciones que atiendan cómo se modifica el proceso de enseñanza-aprendizaje al darse en situación, en una institución con pautas, a su vez, que regulan también los procesos de enseñanza-aprendizaje. Porque es casi una simpleza decirlo, pero nadie enseña (ni aprende) de la misma manera en diferentes instituciones; cada institución impone modalidades peculiares a la práctica docente, y también regula de manera diferente los comportamientos de los alumnos.

Las investigaciones de la escuela de Ginebra (J. Piaget y colaboradores), conocidas como Psicología Genética, y más actualmente los trabajos de E. Ferreiro y su equipo sobre la psicogénesis de la lengua escrita, han sido objeto de múltiples aplicaciones, con miras a introducir transformaciones en la escuela. Estas investigaciones han nutrido en gran medida planteos didácticos renovadores, han permitido revisar clásicos criterios de trabajo en las aulas y han incidido fuertemente en la constitución del conocimiento pedagógico de los docentes.

Por otra parte, las investigaciones didácticas han aportado nuevos problemas a la psicología de la educación, los que, por cuestiones de políticas académicas y falsos prestigios profesionales, no siempre han sido tomados en cuenta por parte de las investigaciones psicológicas, con la seriedad y compromiso que hubieran sido esperables. Se trata de relaciones complejas en las que se juegan el poder y la pasión y en las que, investigadores de ambos campos son herederos y donantes. De todos modos, una rápida mirada sobre estas disciplinas, permite advertir que, históricamente, ha sido la

psicología quien más fuertemente ha incidido, teniendo sus razones una especie de “fuerza de ley” que no siempre ha sido ni justa ni legítima.

La inclusión de la didáctica como disciplina en el campo de la educación corresponde a la tradición europea, básicamente de Europa central y mediterránea, y se extiende al contexto latinoamericano. En los países anglosajones no se aprecia esta incorporación –dado que en gran medida la consideran una aplicación de la psicología de la educación– y es innegable la influencia académico-política que estos países ejercen respecto de la producción en la materia. (M. C. DAVINI 1996)

Podemos decir que ha habido una suerte de psicologismo con el que se ha impregnado a la educación. Y por otra parte, en relación específicamente a la psicología genética y al constructivismo, cabe señalar que, al pretender resolver los problemas de la enseñanza y el aprendizaje con propuestas que son conclusiones de investigaciones psicológicas básicas, realizadas fuera del contexto institucional escolar, no sólo que ha distorsionado la teoría psicogenética al pretender transformarla en una “Psicología de la Enseñanza”; sino que, incluso, este psicologismo ha culminado en algunos casos en el desprecio de la tarea educativa del docente y de la misma didáctica.

Se advirtió que dicha teoría tiene un amplio valor heurístico respecto a la problemática del aprendizaje. Pero no en todos los casos se tuvo en cuenta que por mucho material que nos aporten las investigaciones psicológicas y por excelente que sea la calidad de éstas, no nos evitan el trabajo de tener que construir, a partir de las investigaciones pertinentes, las estrategias didáctico-pedagógicas que la psicología no puede proporcionar. Por el contrario, nos obliga a hacerlo.

Uno de los efectos más interesantes que se han advertido a partir de la aplicación de la teoría psicogenética a la educación, es el que podríamos llamar: una vuelta al no directivismo o espontaneísmo en educación.

Cuando se convoca a los docentes para ensayar una estrategia constructivista sin que, desde el punto de vista didáctico-pedagógico se encuentre claramente formulada, y desconociendo o quitando importancia a los fundamentos psicológicos sobre los que dicha propuesta se basa, se deforman los resultados de una investigación psicológica, transformándola en “método”, en lugar de utilizar dichos resultados para construir nuevas *estrategias didácticas* apoyadas en aquellos fundamentos psicológicos, a la vez que se la muda en improvisación espontaneísta.

Si bien las teorías espontaneistas no autoritarias fueron en su momento una alternativa democratizadora y progresista, en virtud del autoritarismo directivista al que se opuso, hoy sabemos holgadamente que esto solo no es suficiente.

El hecho de que los niños construyan, a partir de actividades exploratorias espontáneas, una multiplicidad de objetos de conocimiento que tradicionalmente la escuela consideró que tenía el privilegio de “iniciar”, no es razón suficiente para considerar que el problema pedagógico de la enseñanza quede resuelto, suponiendo que ahora de lo que se trata es de *sentarse a esperar que el niño aprenda*.

En la historia de la educación podemos distinguir dos tradiciones claramente marcadas:

- Tradición educativa directivista.
- Tradición educativa no directivista.

La tradición educativa directivista, sostenida en la didáctica positivista de fines del siglo XIX, tiene rasgos claramente autoritarios. El eje del proceso de aprendizaje está dado por la figura del docente que es el que conduce, dirige, el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que “espontáneamente, los alumnos tienden a la pasividad: la acción del maestro debe estar regulada hasta los mínimos detalles y la estimulación debe apelar a todos los sentidos posibles. El autoritarismo docente aparece, de esta forma, fundamentado en el reconocimiento de que la acción del maestro constituye la única garantía para que el proceso de aprendizaje se cumpla adecuadamente” (TEDESCO, 1986. Pág. 268)

La segunda tiene rasgos democráticos, el eje del proceso de aprendizaje es el alumno. Inscritas en esta tradición es posible, a su vez, identificar dos

vertientes. La primera entiende la acción del docente como una intervención activa e intencional pero planteada en términos de ayuda pedagógica y no de imposición; esto es, procura ayudar al niño en ese transcurso, respetando sus tiempos personales, y ajustando la intervención a las necesidades propias de cada alumno, partiendo del reconocimiento de que lo que aprenda no será una copia de lo que él enseña, sino una reconstrucción original de la misma, y por ende, habrá desajustes y errores propios de dicho proceso. El resultado final será más o menos ajustado a lo esperado según sean las posibilidades de su estructuración cognoscitiva, y las características (más o menos adecuadas) del tipo de ayuda recibida.

La segunda, conocida como corriente espontaneísta, propugna la actividad libre y espontánea del niño en el proceso de aprendizaje. Según esta posición, basta con presentar un ambiente apropiado, rico en estímulos y posibilidades de actividades adecuadas para que el niño logre desplegar sus potencialidades y realizar aprendizajes significativos (en tanto interesantes o ajustados a los intereses personales de cada uno). Se minimiza el lugar de los conocimientos socialmente significativos que por el solo hecho de formar parte de una sociedad con una determinada cultura, toda escuela debe transmitir. Para ello debe lograr que el niño construya significaciones acerca de aquellos objetos que sin la mediación del docente pueden permanecer como vacíos de significación.

Este es el mayor desafío para los educandos: cómo presentar una información socialmente significativa, para que el niño la construya y simultáneamente construya significaciones acerca de ella, cuando según sus esquemas previos de significación, no puede otorgarles sentidos adecuados. Significó en su momento un importante avance y ayudó a democratizar las relaciones en la escuela.

Sin embargo hoy sabemos holgadamente que esto solo no es suficiente, que para que esa actividad espontánea del niño sea un verdadero aprendizaje, debe estar orientada, apoyada, guiada, por la intervención del docente. Lo que un niño no puede resolver solo, en forma individual y solitaria, puede lograrlo –si están dadas ciertas condiciones mínimas– en la interacción con otros. La guía del adulto, la colaboración de un compañero, la resolución conjunta y solidaria de los diferentes problemas con los que se enfrenta un niño al intentar conocer, aprender o resolver un problema, optimizan el resultado. Pero esto no es todo.

Las investigaciones nos muestran aún algo más sorprendente: aquello que, con ayuda de otros logró resolver en la interacción, luego es capitalizado por el niño y logra mejorar la tarea individual. Esto es, aquellos avances obtenidos gracias a la cooperación de otros, se vuelca en beneficio individual para cada uno de los miembros participantes.

No debería preocuparnos tanto cuál es el nivel actual de desarrollo de un niño, sino cuál es el posible, el potencial, en caso de mediar la ayuda idónea, adecuada.

El concepto de “zona de desarrollo próximo”, desarrollado por Vigotsky, nos da algunas pautas acerca de las posibilidades de incidir en los procesos cognoscitivos de los sujetos, no solo ya en términos de construcción de determinada información, sino incluso en el sentido de dar una determinada orientación a dichos procesos cognoscitivos.

Según esta manera de ver la educación y el aprendizaje, desarrollo y enseñanza no coinciden directamente, sino que son dos procesos que coexisten en una interrelación muy compleja. La enseñanza permite abrir un espacio de optimización del desarrollo, por lo tanto, lo que un niño llega a ser, los logros obtenidos en sus aprendizajes, dependen fundamentalmente de las maneras como lo hemos ayudado a construirlos, del *andamiaje o sostén* (como señala Bruner). Esto no significa que se pueda enseñar cualquier cosa a cualquier edad, ni en cualquier momento. Significa que, dadas ciertas condiciones básicas para el aprendizaje, si éste no se da de manera eficaz, cabe la posibilidad de pensar que tal vez el procedimiento que hemos utilizado para enseñar no ha sido el más adecuado.

Como señala COLL (1990), “la ayuda pedagógica debe ser contingente a los progresos y dificultades que experimentan los niños en la realización de la tarea. (...) La ayuda pedagógica es una ayuda en dos sentidos. En primer lugar, es una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno, de quien depende en último término la construcción del conocimiento.

En segundo lugar, es también una ayuda porque tiene como finalidad sintonizar con el proceso de construcción del conocimiento del alumno e incidir sobre él, orientándolo en la dirección que señalan las intenciones educativas y utilizando para ello todos los medios disponibles sin renunciar de antemano a ninguno de ellos: proporcionar información debidamente organizada y estructurada, ofrecer modelos de acción a imitar, formular indi-

caciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, plantear problemas a resolver, etc. La única limitación al respecto, recordémoslo una vez más, es la impuesta por la exigencia de que el tipo de ayuda pedagógica ofrecida esté ajustada a las necesidades y características de los alumnos.”

La regla de la contingencia suple al método, que tiene pasos secuenciados fijos. Es el docente el que selecciona qué estrategia usar, cómo usarla y cuándo.

En la escena del aula

El trabajo áulico es la puesta en escena de estos problemas de los que hemos venido hablando. Es en el aula donde se juegan los conceptos y las experiencias que han ido construyendo el conocimiento pedagógico que el docente despliega en cada estrategia didáctica que planifica o que realiza.

Enseñar es un modo de intervenir en lo más singular e íntimo de cada sujeto. No es un problema de técnicas ni de estrategias solamente. Necesita de ambas pero no se agota en ellas, puesto que recuperar lo placentero y reparador del acto educativo implica reconocer antes que nada, que no se trata de fórmulas ni procedimientos metodológicos.

La cultura del zapping y de los mundos virtuales nos coloca en una posición difícil como docentes. La decadencia de la autoridad patriarcal nos ha dejado sin argumentos de autoridad, la estética de los efectos especiales dificulta la posibilidad de una ética solidaria que interpele a sujetos sociales, políticos, con deberes y derechos que puedan asumir plenamente y con responsabilidad social.

Históricamente, fue la escuela la institución en la que la comunidad delegó la función educativa, la institución que puede homologarse a socialización secundaria, la institución en la que niños y jóvenes se preparan para vivir acorde a las pautas y leyes de una determinada sociedad, la institución a la que a la misma hora, desde diferentes lugares de cada ciudad o poblado, los niños y jóvenes se dirigen para compartir un mismo espacio y hablar sobre las mismas cosas.

¿Podemos seguir pensando en las escuelas como hoy las conocemos? En alumnos sentados en aulas que tienen bancos individuales y un pizarrón negro o verde (liso, sin efectos especiales) delante, al que no queda más alternativa que mirar y copiar? ¿Cómo operar desde este ámbito para que se produzca algo del orden del aprendizaje y la educación? ¿Seremos capaces de cambiar nuestras escuelas, hacer frente a esta posmodernidad ahuecada

y ofrecer a nuestros alumnos un mundo desde el cual modificar, transformar, recrear solidaria y éticamente?

Se nos hace necesaria una nueva escuela, una nueva educación, nuevos modos de socialización, nuevos procesos de subjetivación, cambiar el orden dado, advertir la complejidad de la mirada, otorgar nuevos sentidos a nuevas maneras de pensar y decir y hacer las cosas. Podemos pensar que se trata de una relación entorpecida y fracasada de la pedagogía con lo humano, con el conocimiento, con la ciencia y la tecnología y, en la estética escolar advertimos aquél *sueño de transparencia de la razón ilustrada*.

Una estética que elimina el error, el borrón, que se afirma en los positivos, que elimina los negativos, las dudas, los quizá. Una estética de lo blanco, de lo pulcro, prolijo, sin pasión ni confusión. La estética de la escuela desecha la pasión del cuerpo, lo confuso del desco, lo ininteligible de las palabras, lo espectral de la (dis)capacidad.

Repensar hoy la educación y la escuela, transformarla y darle nuevos sentidos, implica así, antes que nada, reconocer que es imprescindible recuperar lo singular, placentero y reparador del acto educativo

Otorgarle al aula el poder de constituirse en un espacio colectivo, compartido, de constitución subjetiva y de despliegue lúdico. En donde la cultura circule y se haga palabra desde la singularidad de quien la enuncia y de quien la escucha, de quienes la comparten y se comprometen en un juego apasionante: el de desafiar a la ciencia, al arte y a la cultura.

La intervención del docente, en el momento en que ayuda, guía, sostiene, los procesos de aprendizaje de sus alumnos, sólo logra ser efectivamente educativa, cuando logra penetrar en la *zona de desarrollo próximo* del alumno, para trabajar desde allí, en ese espacio virtual de aprendizaje y de enseñanza, con el objetivo de transformar aquello que es desarrollo potencial en desarrollo real, esto es, llevar lo que se trabaja en el plano interpersonal, de la interacción social, intersíquica, hacia un plano individual, intrapersonal, intrapsíquico.

Se espera, entonces, que la intervención docente esté en estrecha relación, sea contingente a las dificultades y posibilidades del alumno, y sus esfuerzos inversamente proporcionales a las competencias actuales de ese sujeto.

Para ello se hace necesario que ambos hayan definido la situación de una manera semejante, de lo contrario, el primer paso será “negociar” una idea compartida acerca de qué es lo que hay que hacer y aproximar algunos

sentidos acerca de su posible resolución. Esto significa reconocer que el docente tiene una idea acerca de la situación, pero que no basta, no alcanza con que se la transmita al alumno, debe intervenir de modo tal que el alumno sea capaz de construir él una significación, al menos parcial, acerca de la situación y sus posibles modos de resolución. Una parte importante del proceso educativo radica justamente en ayudarlo a los alumnos a construir significados interpretativos de las situaciones para encontrar posibles caminos de resolución.

Cabe la aclaración que la mayor parte del tiempo escolar el docente lo dedica al trabajo con "el grupo" de alumnos, destinando una pequeña parte del mismo a las tareas más individualizadas. Si bien ésta es una práctica, o un modo de práctica que necesita ciertas revisiones, también es cierto que las condiciones de trabajo y el elevado número de alumnos que suele haber en las aulas dificultan el trabajo más personalizado. Es por ello que el docente selecciona estrategias de intervención que supone adecuadas para el grupo de alumnos, con lo que se pierde gran parte de los errores e interpretaciones erróneas que algunos alumnos puedan hacer de las situaciones presentadas o de los conceptos trabajados.

Existen reglas básicas que regulan y marcan las situaciones comunicacionales grupales en el aula, sobre la base de las cuales el docente "monta" una estrategia de intervención, la que habrá de ser ajustada luego a las necesidades particulares de cada alumno. Por lo tanto el docente está continuamente trabajando en una zona interpersonal que no es la de Desarrollo Próximo, tal como la supuso Vigotsky, pero tampoco es en función solamente de las características de una estructura cognoscitiva común que pueden compartir sus alumnos (operacional concreta, pre-operacional, operacional formal). Se trata de un espacio colectivo de enseñanza y aprendizaje que construye el docente con su grupo de alumnos (del que no necesariamente todos los alumnos forman parte, puesto que suele haber uno o más alumnos que no logran reconstruir significativamente la semiótica grupal establecida).

El docente explicita permanentemente las pautas que marcan este contexto, las intenciones educativas que tiene, las expectativas con las que está trabajando, pero lo hace de modo tal que el alumno debe atribuirle esas intenciones a sus palabras, gestos, señalamientos, etc. De este modo, si reitera una pregunta es porque la respuesta primera no era satisfactoria, si hace una pregunta, es porque hay una respuesta que está esperando, y no cualquier

respuesta, sino una y generalmente sólo una, si se queda expectante ante la respuesta de un alumno es porque es correcto lo que está diciendo pero seguramente su respuesta está incompleta, etc.

Los alumnos rápidamente construyen los códigos y pautas que forman parte del curriculum oculto escolar, quienes más quienes menos, están en condiciones de sacar conclusiones de los comportamientos de sus docentes. Esto es, en parte, indispensable para que los procesos de enseñanza-aprendizaje funcionen, pero a su vez, suelen ser obturadores en otros casos. Por ejemplo, cuando en la situación de conversación en el espacio colectivo, el docente sólo pide aclaraciones a los alumnos que dan respuestas incorrectas, o que remarca sólo las respuestas correctas, se impide el surgimiento de conflictos sociocognoscitivos. “(...) los niños, experimentados en el oficio de alumnos, saben interpretar muy bien el significado de las intervenciones del maestro y reaccionan en consecuencia: aquellos que han detectado que el maestro considera incorrecta su respuesta se inhiben de participar o se pliegan a la respuesta de los otros, aquellos cuyo punto de vista ha sido respaldado por el docente se sienten más seguros e insisten en sus argumentos. Resulta así más fácil llegar a lo correcto, pero es sólo una apariencia: como la discusión no se ha profundizado, en todos –también en los que “acertaron”– podrán coexistir ideas erróneas con la conclusión superficialmente correcta a la que se habrá arribado.” (LERNER, 1996). Mientras que, si el docente mantiene cierta imparcialidad frente a las respuestas, e indaga activamente los motivos y fundamentos que sostienen los argumentos –sean correctos o incorrectos–, ayuda a ordenar el debate, organiza la información que los alumnos presentan de manera de ir ayudando a recordar los diferentes argumentos que se dan, formula preguntas, ejemplos y contraejemplos, facilitará los intercambios, haciendo de él un auténtico diálogo creador, y el espacio colectivo se habrá transformado en un legítimo espacio de aprendizaje.

Esta misma situación será válida en el caso que los alumnos hayan trabajado en pequeños grupos y en la puesta en común cada grupo presente sus conclusiones. Toda puesta en común es, en este sentido, también una situación de aprendizaje y confrontación, en la que el docente interviene para facilitar la comunicación y la construcción de los conocimientos, no sólo para evaluar qué hizo cada grupo, quiénes se equivocaron y quiénes llegaron a las respuestas correctas. El docente interactúa con los alumnos, forma parte del grupo de aprendizaje, guiando, orientando, según una moda-

lidad que definimos como no-directivista y promotora de intercambios y debates cooperativos.

Si la comunicación es entendida como una lucha permanente de significaciones, en este caso bien podríamos decir que se trata de un espacio de lucha de significaciones con el objetivo de la búsqueda de consensos. Tanto el docente como el alumno, buscan permanentemente ajustar sus interpretaciones a las del otro, produciendo situaciones en las que las reiteraciones son una constante. En observaciones de clases puede constatare preguntas del tipo: *¿Se entendió?* *¿Comprendieron?* *¿Está claro?* de parte del docente y *¿Es así?* *¿Está bien?* *¿Cómo era?* de parte del alumno.

Cuando las búsquedas de acercamiento a los sentidos son exclusivamente de parte de los alumnos, siendo éstos los que interrogan acerca de qué hay que hacer y cómo hacerlo, sin un intento de parte del docente de mejorar sus códigos, se produce un vacío importante en este espacio semiótico, y el proceso de enseñanza-aprendizaje pasa a estar regido por las interpretaciones de los alumnos las que se sostienen en representaciones previas que pueden haber construido con la dificultad de que no necesariamente serán útiles en estas nuevas situaciones.

Hay un contexto físico y simbólico compartido. Ambos contextos imponen ciertas limitaciones, otorgan determinadas posibilidades y alientan ciertos comportamientos. Se trata de un universo de signos lingüísticos y no lingüísticos, que permiten fundamentalmente, compartir significaciones, intenciones y modos de actuar peculiares en función de cada tarea escolar que se propone. Es la cultura escolar la que se pone en juego en ese espacio semiótico grupal, y se imbrica con los elementos propios de las culturas que portan cada uno de los miembros. En el aula se producen, entonces, múltiples intercambios socioculturales, los que son procesados tanto por los docentes como por los alumnos, entendidos a éstos como miembros de una institución, que comparten ciertos códigos y pautas, cierta historia y ciertos saberes, por lo que sus comportamientos, incluso los que podrían definirse estrictamente como individuales, son leídos, desde esta perspectiva como comportamientos colectivos atravesados por lo institucional.

Insistimos en esta posición, dado que el contexto, como ya dijéramos, es mucho más que un marco para las actividades, es, por el contrario, determinante de ellas. Si lo que se aprende queda ligado a los contextos en los cuales se lo ha aprendido, en el caso de la escuela, esta afirmación adquiere el valor de una fuerte hipótesis de trabajo, pues quedarán marcados los conoci-

tos contruidos, y, por tanto, marcado el propio sujeto, en tanto productor de dichos conocimientos en ese espacio colectivo, en ese contexto escolar particular.

Este espacio colectivo se genera en el marco de una institución escolar que admite determinadas interacciones entre los miembros y con los conocimientos.

El espacio colectivo está compuesto por:

1- El espacio físico, cuya disposición, muebles y demás elementos que lo componen, marcan socialmente roles y conductas.

2- Un tiempo compartido, prefijado por agentes externos al grupo, y otro tiempo compartido, fijado dinámicamente por los propios miembros en función de ciertos acontecimientos

3- Una determinada organización y administración de los tiempos y los espacios

4- Los materiales de trabajo personal (de docentes y alumnos) y compartidos por el grupo de alumnos o por los alumnos de toda la escuela, como puede ser un mapa o un microscopio.

5- Las actividades que el docente prepara para que los alumnos realicen, en forma individual o grupal.

6- Las pautas y normas que regulan los comportamientos.

7- Miradas, gestos, etc. llamados típicos de la docencia y típicos de ese docente, que los alumnos reconocen como cargados de sentidos.

8- Los sentidos compartidos y los saberes contruidos.

9- Experiencias comunes desarrolladas en un espacio y tiempo colectivos.

10- Intercambios con el "afuera" según lo pauta la propia cultura escolar.

11- Las interacciones entre los sujetos que comparten el ámbito de aprendizaje y enseñanza.

12- Las interacciones entre sujetos, objetos y tarea en el marco de una institución escolar que presenta una determinada *cultura escolar*¹⁰.

10. En los trabajos de etnografía escolar comparada, se considera a la escuela "como el reflejo de la cultura de la sociedad en que se desarrolla y a la vez como la expresión de una cultura específica, la "cultura de la escuela". Al coexistir dos culturas, los elementos que diferencian las escuelas de dos países (o de dos sociedades) son una expresión de las culturas nacionales, mientras que los elementos coincidentes estarían apuntando a aquellos aspectos que caracterizan la "cultura" de la escuela." Vázquez, A. y Martínez, I. *La socialización invisible. Interacción entre alumnos durante la clase*. En Revista Propuesta Educativa. Año 3, Nº 5- Miño y Dávila. Bs. As.

El aula, la escuela es lugar de transmisión. Donde una generación le lega a otra sus preguntas y los retazos de respuestas. Es un lugar de memoria, de recuperación y re-visión. La transmisión enlaza una generación con otra, transmitiendo pautas, saberes, valores que se pasan de boca en boca. Es memoria que reconstruye y memoria que reproduce críticamente. Que construye referentes y enlaza sujetos a una misma gramática, enlaza instituciones y reclama del mito y del rito. Reproduce ritos, reconstruye mitos.

Es memoria temporal, es memoria histórica, que siembra, como banderas en una línea de normas, aquellos *deber ser* que nos van dando las formas. Es memoria que nos atraviesa para enlazarnos al tiempo, para cantar cantos que otros ya cantaron, para encontramos con gentes que dejaron sus legados, para revisar ideas de otros tiempos pasados, para recordar, para sentimos raíces y en viejas teorías y sueños, jugar a re-conocernos.

La escuela es así memoria que ata y anuda gentes enlazando historias viejas con los que somos presente.

Enseñar y aprender son actos que suceden en una dimensión que no siempre advertimos. Podemos ver, evaluar, escuchar, describir, observar lo que sucede en un aula, pero no podremos decir que estamos enseñando ni aprendiendo, hasta tanto no nos adentremos en ese resquicio de lo real que nos transporta a la dimensión donde nos encontramos con el otro. En ese espacio y ese tiempo en el que vivimos “una experiencia cultural compartida”, en el que “pensamos con el otro” y se ponen en contacto, en comunicación los sistemas de pensamiento y se enlazan los deseos y las ideas más allá o más acá de los saberes propios de cada cual.

Este espacio, al que podemos imaginar como la Zona de Desarrollo Próximo de la que habla Vigotsky o como la Tercera Zona de la que habla Winnicot, lo hemos denominado, por tratarse de una situación social grupal, “Espacio Social Compartido”.

No se trata de un espacio físico, si bien le reconocemos una ubicación geográfica: el aula. Pero podría no estar, podría tratarse de un aula virtual. Basta que allí acontezcan los sujetos, circulen sus convicciones e ilusiones, se produzcan encuentros de sentidos y se proyecten planes, se construyan acercamientos singulares y entonces, se produzca cultura porque se vivencia, se experimenta en la propia piel la marca del otro, cuando eso que dice, cuando eso que hace o propone, hace reír, asombra, causa enojo o pone “la piel de gallina”.

Entonces, tal vez, ese hacer docencia tenga el sentido de un estar allí, en ese lugar, porque es en ese espacio en el que estamos aprendiendo a estar. Un estar que no es el del espectador frente a una pantalla ni el del actor detrás de la cámara. Un estar que no se justifica por el espectáculo que allí se desarrolla sino porque reinventamos nuevas y viejas escenas.

En el aula transcurre la historia, de los pueblos, de las ciencias, de las artes. Enseñar y aprender es reeditar los contextos de producción de esas historias. Trasladar escenas y rehacerlas. Discutir las teorías e inventar razones y móviles para cada descubrimiento, para cada invento, para cada idea, para cada hecho.

En el aula se ponen en tela de juicio los procesos sociales: Se los desnuda y se los vuelve a vestir. Se los despinta y se los vuelve a pintar. Se los piensa cada vez, otra vez.

La pulsión de saber transita sobre el deseo depositada en objetos, se recuesta sobre otro que sostiene por las puntas algo de aquél intento. Por agujeros se cuele y se enlaza a los recuerdos mientras hay gentes que están jugándose las palabras, apostando a que aparezca desde otro algún deseo despegándose del propio.

¿Hay lugar para este libre juego de deseos? ¿Hay lugar para este encuentro de subjetividades? ¿Hay lugar para establecer un espacio transicional entre el deseo y la cultura? ¿Hay lugar para la intersubjetividad?

Promover y asegurar la creatividad, de manera tal de recuperar el sentido lúdico del aprender. Dice CULLEN (1997) que la escuela atraviesa tres crisis, una de ellas es la crisis de lo lúdico (las otras dos son: la crisis de lo histórico y de lo público). Explica que se aprende desde diferencias históricas que producen sentidos diferenciados y comunicables. Por tanto, el tiempo de aprender es tiempo de producción diferenciada de sentidos y de construcción de reglas comunes para su comunicación. No es tiempo para “sujetar” el deseo de aprender (sino, para dejarlo volar), no es tiempo de disciplinar el cuerpo (sino de ayudarlo a andar). No es un tiempo ascético ni empresario. Es *lúdico, creativo, integrador, gozoso*, porque es tiempo de producción intersubjetiva y comunicación conjunta.

Recuperar el sentido lúdico del enseñar y el aprender, recuperar la risa y el asombro, la invitación a pensar de a varios, con otros, la fascinación por lo desconocido, el dolor y la bronca, la audacia y el atrevimiento, la indisciplina del pensamiento y la razón, en lugar de seguir escudándonos en nuestras pobres certezas y descascaradas verdades que, si bien nos dan

cierto marco de seguridad y tranquilidad para nuestro trabajo, también nos oprimen y esclerosan nuestras prácticas.

La pasión de saber, la pasión de enseñar, la ilusión de un diálogo que pueda darse y continuarse sin traspies, sin malentendidos... Vanas ilusiones, supuestos sueños que entorpecen nuestro arte y nos dejan sin objeto para el encuentro más humano, para encontrarnos en los desacuerdos para reconocernos en los resquicios.

Un proyecto educativo que busca realización, en pos de un sujeto autónomo, crítico, activo, solidario, cooperativo. Capaz de coadyuvar en la construcción de una sociedad que busca realizar su proyecto de creación política, de creación cultural, de transformación social.

La escuela, pieza clave en el proyecto moderno, para que esté en condiciones de asumir las nuevas funciones sociales, habrá de transformarse, crear una nueva cultura escolar, sostenida en otros valores, en otros criterios, organizada de acuerdo a otras miradas, administrando los espacios y los tiempos de otras maneras, estableciendo nuevos roles, construyendo socialidades diferentes.

La instauración de mecanismos participativos permite deconstruir los modelos autoritarios internalizados y afianzados en hábitos y prácticas incuestionadas, a la vez que facilita el establecimiento de lazos cohesivos y constitutivos de una nueva identidad, construida sobre procesos identitarios y vínculos sociales democráticos. Se construye así una posibilidad para la aparición de lo público, donde lo público no puede ser corrido de lo político. Porque lo político sólo puede entenderse como esa abertura que se produce cuando los que no tienen parte, tienen la posibilidad de tomar parte. La participación es la estrategia política y administrativa para la promoción de una forma cualitativa de vida humana. (SANDER, 1990)

Las necesidades y expectativas de participación no se dan de una vez y para siempre, ni están dadas a priori. Se construyen en la dinámica institucional, y están ligadas a las posibilidades de constitución de vínculos de cohesión entre los miembros de la institución. Los sujetos se comprometen políticamente con la institución de la que forman parte, participan.

La participación descansa sobre un nudo psicosocial más primitivo, la identificación. Esta debe pensarse asociada al proceso de socialización y el contexto en que ésta se produce condiciona sus cualidades (BERGER Y LUCKMAN, 1968). Así, por ejemplo, la socialización de las jóvenes generaciones en situaciones de disgregación del tejido social con vigencia de vínculos

sociales autoritarios, obstruye la cohesión necesaria para la configuración de una identidad común, solidaria y facilitadora de la participación.

La democracia no se reduce a un conocimiento formal o teórico, sino que es tal cuando se pone en funcionamiento dentro de un ambiente y una concepción formativa más amplios. Desde el punto de vista pedagógico y de la organización escolar, supone la *democratización de la escuela, sus métodos, organización, pautas y criterios*, esto es, la puesta en acto de las capacidades creadoras del sujeto y el libre juego de los grupos. Hablamos aquí del principio general de la educación fundado en el desarrollo de la inteligencia crítica. Una concepción general semejante de la educación es, por tanto, el principio de una educación democrática, *para la democracia y en democracia*. Una educación democrática requiere de una escuela que también lo sea, que abra espacios de participación y debate e intervención política, donde la palabra circule construyendo significados para la propia imagen y la de los otros como semejantes y diferenciados, y se instituya entonces como educación pública.

Habremos de ser capaces de aceptar que lo que quede del proceso educativo sea más intangible, menos evidente que las gruesas carpetas repletas de hojas y de ejercicios, las planillas y boletines de notas, pero no por ello despreciable.

Tal vez debamos aceptar que la formación de un sujeto político, crítico y autónomo sea más incompleto, menos memorioso más atrevido para jugar con los conceptos, menos lleno de información más capaz de razonar y producir la que no encuentre.

Los argumentos posmodernos suelen llevarnos a un callejón sin salida, a un sin sentido para la escuela, y carencia de horizontes.

La modernidad puede haber errado los modos, pero no los objetivos. El proyecto sigue en pie, como no realizado nunca totalmente. Tal vez nunca se logre la realización plena, tal vez no sea esto lo que haya que esperar. Porque podría suceder que alguien estuviera tentado en ver aquí el cumplimiento de un sueño totalizador, esa ilusión de un conocimiento que se transmite y se aprende, que perdura en el tiempo, que, como un trasvasamiento pasa de una generación a otra y la (con)forma.

De todos modos, como sea que la imaginemos (dado que no podemos decir cuál será la nueva escuela, cuáles serán los nuevos valores, los nuevos modos culturales y de socialización, ni podemos tampoco crearlos en su lugar), lo que no podemos desechar, lo que no podemos abandonar es el

proyecto político, la propuesta de un orden cultural diferente, el horizonte de valores comprometidos con la vida y seguirle apostando a sondear los anhelos.

Es en la escuela donde niños y jóvenes se encuentran con un mundo adulto que los interpela, en ese encuentro se dan cita con las ciencias, las artes y la historia.

Lo que allí acontece es mucho más que del orden de la transmisión recepción de información. Allí acontecen los sujetos, entre los vericuetos de miradas, palabras y roces, en la construcción de un espacio colectivo se gesta el acceso a la cultura, se educa.

Pocos espacios colectivos quedan en esta humanidad. Perdimos las veredas, las plazas, las sobremesas, las fiestas familiares. Se nos llenó la vida de no-lugares.

La escuela es todavía “un lugar posible”. Esa es hoy su función social más genuina.

III

Ajustando los argumentos

Ajustar los argumentos. ¿Los de quiénes? ¿Para transmitir qué cosa/s a quiénes? ¿Para librar nuestras conciencias compungidas de tantos errores? ¿Por aquello acaso de que *de buenas intenciones está asfaltado el camino del infierno*?

¿Es educar arte alguno o su lugar en el mundo es, nuevamente, ingeniería didáctica? ¿Artífice de qué el docente? ¿Qué educa? ¿Es acaso un invisible hilo de Ariadna que nos lleva desde el corazón del Minotauro –monstruo caníbal que todo lo destruye– a la salida airosa a un mundo –sociedad– sin salida ni destino? ¿Quiénes están del otro extremo del hilo? ¿Qué nos espera? ¿Cuáles son sus intenciones, cómo las argumenta y cómo las sostiene –sin/com– pasiones?

¿Qué posibilita/obstruye la posibilidad de enseñar algo a alguien, de aprender algo con/de alguien? Atrapada la atención del otro, en las redes de algún misterio, nos adentramos en un mundo fascinante y los enigmas de las ciencias y las artes se nos aparecen titilantes de la mano de un otro que nos conduce por laberintos en los que las pasiones más bajas y más encumbradas se articulan dando lugar a una historia de seres que sufren, aman, comercian, investigan, luchan, mueren y danzan. ¿Qué tiene esto que ver con nosotros mismos, con nuestro mundo pequeño y egoísta, con nuestras aulas, nuestros maestros y alumnos? Los grandes relatos de la humanidad, de la historia y la ciencia han sido despellejados y alienados en recetarios, han sido pedagogizados y desapasionados. ¿Qué tenemos entonces para transmitir? ¿Desde dónde sostener la posibilidad de educar, socializar, subjetivar?

En las teorías educativas hay puntos de cruces y letras que desvían la búsqueda de una racionalidad pura que nos conduzca a rotular a unos y a otros autores. Hay deseo de transformar. Hay convicciones, corazonadas, intuiciones. Detrás de cada palabra, de cada afirmación, de cada pregunta,

hay un hombre o una mujer que nos muestra sus sentimientos y pensamientos. Hay un hombre o una mujer que se nos muestra, nos interpela, nos sacude. Hay más sabiduría que ciencia, más arte que teoría. ¿Qué es entonces educar? ¿Cómo pasar de la enseñanza a la educación, de la instrucción a la sabiduría?

Hoy, crisis de la modernidad mediante, tecnología y realidad virtual de por medio, y atentos a los movimientos neoconservadores, se pretende justificar un llenado enciclopédico allí donde se requiere destreza y creatividad a la vez que se alientan nuevos modos velados de autoritarismo. La escuela no ha modificado sus modos de organización ni su cultura y, por tanto, persisten en ella los graves males que atentan contra la salud intelectual y pasional de nuestros educandos.

Nos encontramos viviendo un momento histórico en el que se advierte, como explica Mendel¹¹ una declinación evidente de la sociedad patriarcal, en la que la autoridad ha asumido formas más arcaicas, “el sistema paternal representaba un cerrojo que impedía el retorno del arcaísmo, si bien de todas maneras costaba muy caro, porque significaba la dominación de la mujer y el completo condicionamiento de los niños. El problema actual es que estamos en un momento de transición en el que nada ha reemplazado a aquella sociedad patriarcal. Entonces, tratamos de encontrar en la escuela, formas de socialización que sirvan de paliativo a esta declinación del sistema patriarcal y que vengan a completar las fallas de ese sistema.”

Nos encontramos, en este nuevo milenio, con un modelo autoritario pedagógico que ya ha mostrado todas sus hilachas y al que hemos sacudido y descosido, intentando encontrarle nuevas aplicaciones, *aggiornarlo* a las nuevas demandas y al que, pese a las sacudidas que, en un intento de sacarle el polvo y el jugo le hemos dado, vuelve a enderezarse y aún trastabillando, renace, como el ave legendaria, retroalimentado por aquellos argumentos que supuestamente lo debían haber destruido.

Pese a esto, y pese también al contexto neoconservador y neoenciclopedista en el que conviven nuestras instituciones, tal autoritarismo pedagógico reconoce un importante deterioro y decadencia.

La democracia, en tanto espacio público de debate, requiere argumentos fuertes y potentes ideales. ¿Qué justificaciones y pasiones llevan a niños y

11. MENDEL, Gérard *La rebelión contra el padre*.

jóvenes, en este escenario globalizado, a realizar el esfuerzo por aprender, y a los docentes (adultos jóvenes y viejos) a intentar la hazaña de enseñar?

Como dice Ricardo Baquero, “esto implica una conciencia de que hay un trabajo por hacer y de que, si merece la pena, lo haremos, pero hay que estar convencido de que merece la pena y de que existe algo que ha motivado a la cultura a desplegar semejante esfuerzo”. Sin embargo, no siempre hay tal conciencia ni sabemos muy bien tampoco cuál es el trabajo por hacer ni los motivos que lo justifican.

Hay fuerza de ley, como dice Derrida, en el mandato de la cultura y de la escuela.

La escuela se organiza alrededor de los contenidos escolares como representativos de la cultura, e invita al alumno a compartirla. Invita es solo un modo de decir, hay fuerza de ley en esa invitación, como en todo proceso de culturalización o socialización. Porque el derecho es siempre una fuerza autorizada, una fuerza que se justifica o que está justificada al aplicarse, incluso si esta justificación puede ser juzgada, desde otro lugar como injusta o injustificable. No hay derecho sin fuerza (...) sea ésta directa o no, física o simbólica, exterior o interior, brutal o sutilmente discursiva, coercitiva o regulativa.

La justicia sin la fuerza es impotente, y si es impotente no es justicia, y la fuerza sin justicia es tiránica. ¿cómo conciliar entonces ambos conceptos? Si no logramos que lo justo sea fuerte, debemos hacer entonces que lo fuerte sea justo, entendiendo además que la decisión entre lo justo y lo injusto no está jamás asegurada por una regla. (Cfr. Derridà, J.)

El problema es también, y ahora lo advertimos, cómo conciliar tal fuerza de ley, perdida la autoridad que pudo haberla sostenido, con el desafío político de una cultura democrática por y para sujetos críticos. Una fuerza de ley que parece pretender cambiar ahora a una autoridad pragmática de mercado, naturalizada en el “así son ahora las cosas, éste es el nuevo mundo en el que vivimos”, obviando una historia que tiene diseñados bordes y marcas. Y una historia también en la que se imaginaron y diseñaron otros bordes y otras marcas.

¿Qué es entonces “educar” en este contexto? Un “educar” que socialice sin castigar, que domestique sin disciplinar, sin homogeneizar...

¿Será posible pensar un “educar” que evite sostenerse en criterios de autoridad? ¿Cómo pensar argumentos que tengan fuerza de ley para sostener un contexto de convivencia democrático? ¿Desde dónde reconstruir a ese

sujeto que la escuela pedagogiza, para poder otorgarle el estatuto de sujeto político, aún siendo un niño o un joven al que la psicología definiría como inmaduro? ¿Qué nuevas funciones sociales para una institución hija de la modernidad, que ve carcomidos los principales *argumentos autores* que la definieron?

¿En qué lugar de lo real podremos ubicar la subjetividad, los espacios de interacción, la lucha con las significaciones, los deseos de ser, la dificultad de *saber estar*?

¿Desde qué lugar del mundo virtual seremos capaces de arriesgar una moneda al aire, una botella al mar, un mail al ciberespacio y convocarnos para ejecutar planes y concretar objetivos?

¿Seremos capaces, en este fin de milenio, de estar a la altura de las circunstancias y diseñar nuevas utopías?

¿Podemos darnos el lujo de no tener certezas? ¿Necesariamente las certezas cierran? ¿Podremos trabajar con certezas abiertas, certezas imperfectas... sostenidas en la inconformidad, certezas saludablemente indisciplinadas?

La escuela es la institución en la que cientos de miles de niños y jóvenes se reúnen diariamente en los mismos horarios. Este hecho, aparentemente banal, de supuesta mera coincidencia, define el estatuto más premonitorio de la escuela: la escuela es el lugar donde se “está”. Virar el eje del “ser” al “estar”, del “deber ser” al “saber estar”¹². El lugar donde, como el zorro al Principito, nos esperamos; el lugar donde las cosas del mundo, como el color amarillo del trigo, nos remiten a otras cosas que dejaron su huella en el cerebro y en el corazón (sólo por asignarle un topo, a nivel de la palabra, a la utopía); el lugar donde nos domesticamos, porque es refugio cotidiano, y a la vez que nos encultura nos aliena, a la vez que nos promete, nos prohíbe. La escuela, como institución social, como lugar donde se aprende a “saber estar”, educa.

La escuela es una institución a la que adjetivamos como *educativa*, porque lo que allí acontece no tiene sólo que ver con la enseñanza, con la transmisión y reconstrucción de saberes. No se trata de un mero proceso de ida y vuelta de informaciones. Las nuevas tecnologías han mostrado ser

12. Un saber estar que implica un profundo compromiso ético con la propia vida, con los otros, con el medio ambiente y con las instituciones.

mucho más eficaces en esto de informar. Pero la escuela, como institución social, sigue siendo sostenedora del lazo social.

Una escuela en la que sus miembros, sin distinción de credo, nacionalidad, color, capacidad o edad, sean reconocidos, por fuerza de ley, como sujetos políticos, con deberes y derechos. Una escuela en la que se discuta, cotidianamente, las razones de educar, se justifiquen las pasiones y se argumenten las utopías; y que se discuta porque se sabe, con certeza, abierta imperfecta, que tenemos el derecho y el deber de hacerlo.

Pero hay una hoja de papel sobre la mesa, y en ella ha sido escrito A los dioses pido sólo que me concedan el no pedirles nada, existe, pues, este papel, las palabras existen dos veces, cada una por sí misma y habiéndose encontrado en este orden pueden ser leídas y tienen un sentido, es igual, para el caso, que haya o no haya dioses, que se haya dormido o no quien las escribió, quizá las cosas no son tan sencillas como en principio estábamos inclinados a mostrar.

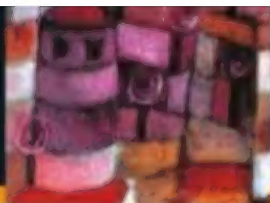
El año de la muerte de Ricardo Reis. JOSÉ SARAMAGO

BIBLIOGRAFÍA

- **Aebli, Hans** (1988) *Doce formas básicas de enseñar*. Narcea ediciones. Madrid.
- **Álvarez, A. y Del Río, P.** (1990) *Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky*. En: Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. "Psicología de la Educación". Compilación de César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. Alianza – Madrid.
- **Barés, H. E.** (1997) *Pensando el Polimodal*. En: Revista Aula Hoy. Año III, N° VIII. Marzo de 1997. Homo Sapiens. Rosario.
- **Berger, P. y Luckmant.** (1968) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu
- **Bixio, B. y Heredia, L.** (1991). *Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. CEAL. Bs. As.
- **Bixio, C.** (1995, a) *La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda*. En: La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda. Castorina, J. A y otros. Homo Sapiens. Rosario.
- **Bixio, C.** (1997, a) *Aprendizajes significativos en la E.G.B. Conceptos, estrategias y propuestas didácticas*. Homo Sapiens. Rosario.
- **Bixio, C.** (1997, b) *Contenidos procedimentales. Su enseñanza, aprendizaje y planificación*. Homo Sapiens. Rosario.
- **Brune, J.** (1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza editorial, Madrid.
- **Camilloni, A.** (1996) *De herencias, deudas y legados*. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs As
- **Castorina, J. A. y Kleppe, I.** (1980) *Los procesos de la toma de conciencia*. En: Revista Argentina de Psicología. Año 11 - N° 28 - Bs. As.
- **Castorina, J. A. y otros.** (1989). *Problemas en psicología genética*. Miño y Dávila. Bs. As.

- **Coll, C.** (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Bs. As. Paidós.
- **Coll, C. y Miras, M.** (1990) *La representación mutua profesor alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje*. En: Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. "Psicología de la Educación". Compilación de César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. Alianza – Madrid
- **Coll, C. y Solé, I.** (1990) *La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. En: Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. "Psicología de la Educación". Compilación de César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. Alianza – Madrid
- **Cullen, C.** (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós. Bs. As.
- **Davini, M. C.** (1996) *Conflictos en la evolución de la didáctica*. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs. As.
- **Díaz Barriga, A.** (1992) *Didáctica. Aportes para una polémica*. Rei Argentina. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo Editor. Bs. As.
- **Ferreiro, E.** (Coord.) (1989) *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Siglo XXI. Bs. As.
- **García Madruga, J. A. y Lacasa, P.** (1990) *Metacognición y desarrollo cognitivo*. En: *Psicología Evolutiva*. Publicación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- **Genovard, C. y Gotzens, C.** (1990) *Psicología de la instrucción*. Santillana. Madrid.
- **Gonzalez, F. y Novak, J.** (1993) *Aprendizaje significativo. Técnicas y aplicaciones*. Cincel. Bs. As.
- **Hernandez Ruis, S. y otros** (1949) *Metodología General de la Enseñanza. Tomo I y II*. Uteha . México
- **Inhelder, B. y otros** (1975) *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Morata. Madrid
- **Lerner, D.** (1996) *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición*. En: Castorina y otros. *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós. Bs. As.
- **Montero, M. L.** (1990) *Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica*. En: Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. "Psicología de la Educación". Compilación de César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. Alianza. Madrid.

- **Novak, J. D.** (1982) *Teoría y práctica de la educación*. Alianza. Madrid.
- **Novak, J. D. y Gowin, D. B.** (1988) *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona.
- **Perez Gomez, A. I.** (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid
- **Perret Clermont, A-N y Nicolet, M.** (1992) *Interactuar y Conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- **Piaget, J.** (1969): *Psicología y pedagogía*. Ariel, Bs. As.
- **Pozo, J. I.** (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.
- **Pozo, J. I.** (1990) *Estrategias de Aprendizaje*. En: Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. "Psicología de la Educación". Compilación de César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. Alianza – Madrid.
- **Pozo, J. I.** (1992) *El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos*. En: Los contenidos en la reforma. Santillana. Madrid.
- **Rijsman, J. B.** (1992) *Los intercambios simbólicos*. En: **Perret Clermont, A-N y Nicolet, M.** *Interactuar y Conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- **Sacristan, G. Perez Gómez, A.** (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata. Madrid.
- **Sander, B.** (1990) *Educación, administración y calidad de vida*. Santillana. Bs. As.
- **Stolkiner, A.** *Estrategias preventivas en salud y educación*.
- **Vigotsky, L. S.** (1977) *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Bs. As.
- **Vigotsky, L. S.** (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, México.
- **Wertsch, J. V.** (1988) *Vigotsky y la formación de la mente*. Paidós. Bs. As.
- **Winnicot, D. W.** (1968) *Realidad y Juego*. Gedisa. Bs. As.



Planificar y evaluar son dos de las labores básicas del docente, instrumentos de trabajo y mediadores entre el aprender y el enseñar.

Planificar es reflexionar acerca de nuestra práctica. Es el instrumento de trabajo del docente por excelencia. En este sentido, hay opciones técnicas que el docente puede hacer, pero siempre entendiendo que éstas responden a criterios pedagógicos que el docente debe atender, y sobre todo entendiendo que la planificación ha de ser el modo como el docente se identifica para realizar su labor, la guía con la que trabaja, su herramienta de trabajo.

La evaluación, instancias permanentes en el proceso educativo, nos otorga información útil para revisar nuestras propias estrategias didácticas y las estrategias de aprendizaje de nuestros alumnos.

Este libro intenta ser un disparador para discutir los problemas de la planificación y de la evaluación, buscando ser congruentes con un modo de pensar la educación, la práctica áulica y, por ende, la planificación de dicha labor. La calidad de la educación que la escuela pueda brindar está en íntima conexión con estas cuestiones básicas de los procesos educativos.

ISBN 978-950-808-377-7



9 789508 083777


HomoSapiens
EDICIONES